

## Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

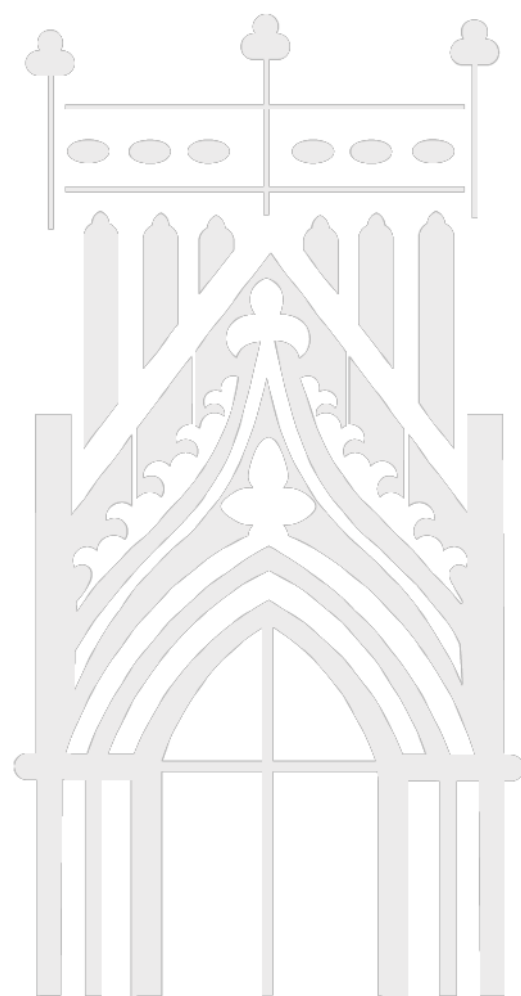
Educação de Tempo Integral na Rede Municipal de São Luís:  
Discurso de Governo e Realidade das Escolas

Arcângela Feitosa de Sousa Neta

julho | 2018



Escola Superior de  
Educação, Comunicação  
e Desporto





**Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto**

Instituto Politécnico da Guarda

**Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico**

**Educação de Tempo Integral na Rede Municipal de São  
Luís: Discurso de Governo e Realidade das Escolas**

Arcângela Feitosa de Sousa Neta

Junho de 2018



**Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto**

Instituto Politécnico da Guarda

**Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico**

**Educação de Tempo Integral na Rede Municipal de São  
Luís: Discurso de Governo e Realidade das Escolas**

Arcângela Feitosa de Sousa Neta

**Orientadora: Prof. Doutora Isa Margarida Severino**

Junho de 2018

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai, *in memoriam*, que com sua serenidade perante a vida, me ensinou a manter a calma nos momentos mais difíceis.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Instituto Politécnico da Guarda pela oportunidade da realização deste curso.

Agradeço ao júri a leitura atenta e as sugestões feitas no sentido de melhorar este documento.

À minha orientadora, Prof. Doutora Isa Severino, agradeço a leitura atenta, assim como as revisões e apreciações que realizou a este estudo, permitindo-me aperfeiçoá-lo. Sem o seu apoio este trabalho não teria sido possível.

Agradeço à minha família o apoio e confiança que depositaram em mim, em especial, aos meu pais pelos sacrifícios para educar e instruir os filhos.

Expresso a minha gratidão ao meu companheiro, José Raimundo, e ao meu filho amado, Caio José, por entenderem a minha ausência ao longo da realização deste curso.

À minha querida enteada, Mayra Beatriz, agradeço o apoio incondicional na realização deste trabalho

Aos amigos, expresso o meu agradecimento por estarem presentes e me acompanharem nesta etapa.

## **EPÍGRAFE**

Escola é lugar que se faz amigos.  
Não se trata só de prédios, salas,  
quadros, programas, horários,  
conceitos...  
Escola é sobretudo gente.  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegra, se conhece, se estima.  
Paulo Freire.

## RESUMO

O presente trabalho, intitulado *Educação de Tempo Integral na Rede Municipal de São Luís: Discurso de Governo e Realidade das Escolas*, surgiu no contexto da realização do Curso de Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB) do Instituto Politécnico da Guarda (IPG) – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto (ESECD).

O interesse pela referida temática surgiu das nossas inquietações como docente na Unidade de Educação Básica (UEB) Padre João Miguel Mohana, escola de tempo integral da rede municipal de ensino de São Luís.

Ao iniciarmos nossas atividades naquela escola, nutríamos expectativas de melhoria das condições de trabalho para professores e alunos, visto que não conhecíamos o cotidiano daquela instituição, mas logo nos deparamos com diversas questões como a ausência de atividades diferenciadas para os alunos no contexto da escola, sobretudo no turno vespertino, a inadequação das instalações físicas da escola para acolher os discentes durante a jornada ampliada e a ausência de formação continuada para docentes sem nenhuma experiência em escola de tempo integral.

Todas estas questões dificultavam o desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto da escola de tempo integral em São Luís.

Ao longo deste trabalho, pretendemos refletir sobre as mudanças introduzidas a partir da implementação da escola de tempo integral no município de São Luís, de modo a perceber os impactos que exerceram na vida dos alunos, bem como as repercussões que causaram no processo ensino-aprendizagem.

Assim, organizámos o presente estudo em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Enquadramento Institucional,” procedemos a uma contextualização histórica e social da cidade de São Luís, de forma a facultar um enquadramento em que assenta a componente educacional da pesquisa. No segundo capítulo, realizámos uma descrição das experiências pedagógicas por nós efetuadas, refletindo sobre a nossa trajetória académica e profissional. No terceiro e último capítulo, procedemos a uma contextualização histórica das transformações operadas pela escola de tempo integral no Brasil, centrando a nossa atenção no Estado do Maranhão, e descrevendo a realidade da rede municipal de São Luís. Abordámos as principais dificuldades sentidas pelos professores no contexto das atividades didático-pedagógicas nos estabelecimentos escolares da rede. Para concluir, tecemos uma reflexão, procurando dar um contributo para a compreensão da modalidade de educação de tempo integral no contexto da

rede municipal de São Luís, bem como fomentar as discussões a respeito das condições objetivas de trabalho dos professores da rede municipal, nomeadamente as dificuldades e as possibilidades para as práticas docentes em sala de aula.

Palavras-chave: Escola Pública; Educação de Tempo Integral; Qualidade de Ensino; Realidade das Escolas.



## ABSTRACT

The present research, entitled Integral Time Education in the Municipal Network of São Luís: Government Speech and Reality of Schools, emerged in the context of the Master's Course in Primary and Secondary Education (CEB) of the Instituto Politécnico da Guarda (IPG) - School of Education, Communication and Sports (ESECD).

The option for the theme of full-time education emerged from our concerns as a teacher at the Basic Education Unit (UEB) Padre João Miguel Mohana full-time school.

When we started our activities at that school, we had some expectations of improving working conditions for teachers and students, but soon we came across issues such as the absence of differentiated activities for students in the context of the school, especially in the contraturno, the inadequacy of the physical facilities of the school. School to welcome students all day long, the absence of continuing education for teachers with no full-time school experience.

All these issues made the development of pedagogical work very difficult in the context of the full-time school in São Luís.

Throughout this work, "Integral Time Education in the Municipal Public Network of São Luís: Government Discourse and Reality of Schools", we intend to reflect on the changes introduced by the implementation of the full-time school in the city of São Luís, in order to perceive The impact they had on the lives of students and the repercussions on the teaching-learning process.

Thus, we organized the present study into three chapters. In the first chapter, entitled "Institutional Framework", we proceed to a historical and social contextualization of the city of São Luís, in order to provide a framework on which the educational component of the research is based. In the second chapter, we described the pedagogical experiences we have carried out and reflect on our academic and professional trajectory. In the third and last chapter, we made a historical contextualization of the transformations carried out by the full-time school in Brazil, focusing our attention on the State of Maranhão and describing the reality of the municipal network of São Luís, referring to the main difficulties experienced by teachers when they carry out activities Pedagogical. To conclude, we have made a critical reflection, trying to contribute to the understanding of the modality of full-time education in the context of the municipal network of São Luís, as well as to foment the discussions about the objective conditions of work

of the teachers of the municipal network and Difficulties and possibilities for the development of better learning for students.

Keywords: Public School; Integral Education; Teaching quality; Reality of Schools.

## ÍNDICE GERAL

Dedicatória .....	ii
Agradecimentos .....	iii
Epígrafe .....	iv
Resumo .....	v
Abstract .....	vii
Índice Geral .....	ix
Índice de Figuras .....	xi
Índice de Gráficos .....	xi
Lista de Siglas .....	xii
Introdução .....	1
CAPÍTULO I .....	4
1. Enquadramento Institucional .....	4
1.1. Caracterização da Cidade de São Luís .....	4
1.1.1. Rede Municipal de Ensino: informações gerais .....	6
CAPÍTULO II .....	12
2. Descrição das Experiências Pedagógicas .....	12
2.1 Formação Inicial e Primeiras Experiências Docentes .....	12
2.1. Experiência em Escola de Tempo Integral .....	32
2.2. Primeiro Ano do Ciclo de Alfabetização .....	34
2.2.1. Caracterização da Turma .....	34
2.2.2. Atividades Desenvolvidas .....	34
2.2.3. Diagnóstico de Hipóteses de Escrita .....	35
2.2.4. Aprendizagem de Leitura .....	38
2.2.5. Atividades de Apoio Didático .....	53
2.2.6. Treino da Oralidade .....	56
2.2.7. Atividades Didáticas com Poemas de Vinícius de Moraes .....	57

2.2.8.	Ilustração de Poemas e Releitura de Obras .....	61
2.2.9.	Valorização das Diferenças Através da Leitura .....	64
2.3.	Segundo Ano do Ciclo de Alfabetização .....	64
2.3.1.	Caracterização da Turma.....	68
2.3.2.	Atividades desenvolvidas no 2º Ano.....	69
2.3.3.	Apoio Didático.....	70
2.3.4.	Projeto <i>Jardim de Flores e Poemas</i> .....	71
2.3.5.	Projeto <i>Leitura em Família</i> .....	76
2.3.6.	Produção Textual.....	77
2.3.7.	Cantinhos Lúdicos.....	83
2.3.8.	O Sistema Municipal de Avaliação de São Luís (SIMAE) .....	85
CAPITULO III – Educação de tempo integral.....		87
3.	Aspectos Históricos: Brasil .....	87
3.1.	A Educação no Maranhão .....	96
3.2.	Escolas de Tempo Integral de São Luís .....	102
3.2.1.	UEB Recanto dos Pássaros.....	103
3.2.2.	Creche Escola Maria de Jesus de Carvalho .....	110
3.2.3.	UEB Alberico Silva-CIEP .....	112
3.2.4.	UEB Padre João Miguel Mohana: Escola Campo de Aplicação da Pesquisa .....	115
3.2.4.1	Quadro Docente da Escola.....	117
Considerações Finais .....		119
Referências Bibliográficas.....		122
Índice de Anexos .....		129
Anexos.....		130

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Aluna realizando atividade diagnóstica .....	35
Figura 2 - Ficha de acompanhamento de hipóteses de escrita .....	37
Figura 3 – “Batatinha aprende a latir” .....	43
Figura 4 – “Jogo de bola” de Cecília Meireles.....	44
Figura 5 - Roda de leitura área externa da sala .....	57
Figura 6 - Poema “O pato” .....	60
Figura 7 - Projeto <i>Jardim de Flores e Poemas</i> .....	73
Figura 8 - Cartaz de escrita de palavras-chave da obra <i>Flora</i> de Bartolomeu Campos...75	
Figura 9 - Leilão de jardim .....	77
Figura 10 - Atividade escrita - anúncio publicitário.....	79
Figura 11 - Atividade Reescrita do texto “Leilão de jardim” .....	81
Figura 12 - Atividade de produção textual.....	82
Figura 13 - Crianças brincando.....	84

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolas municipais de educação infantil e fundamental no período 2005 a 2015.....	6
Gráfico 2 - Evolução de matrículas nas escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental.....	7
Gráfico 3 – Recursos do FUNDEB para o município de São Luís nos anos de 2013 a 2016....	10

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEMAR	Companhia Energética do Maranhão
CEST	Faculdade Santa Terezinha
CEU	Centros de Ensino Unificados
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
DVD	Digital Vídeo Disc
ESECD	Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índices de Desenvolvimento Humano
IPG	Instituto Politécnico da Guarda
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Ministério Público
MPB	Música Popular Brasileira
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PL	Período de Planejamento
PM	Polícia Militar
PME	Plano Municipal de Educação de São Luís
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQD	Programa de Qualificação Docente
PROCAD	Programa de Capacitação de Docentes
PTC	Partido Trabalhista Cristão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação
SUS	Sistema Único de Saúde

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UESP	Universidade Estadual do Piauí
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

## INTRODUÇÃO

No contexto das reflexões em torno da educação brasileira, um tema que tem assumido particular destaque é a educação integral ou educação em tempo integral. Este tema, presente nas metas dos documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação (PNE), já foi em outros momentos mais debatido e até efetivado em experiências pontuais em algumas regiões do Brasil.

O presente trabalho, intitulado *Educação de Tempo Integral da Rede Municipal de São Luís: Discurso de Governo e Realidade das Escolas*, pretende refletir sobre a implementação da escola de tempo integral no município de São Luís, capital do Estado do Maranhão, de modo a perceber as mudanças que esta nova modalidade de ensino trouxe à vida dos alunos e à comunidade escolar. Questiona-se ainda se o tempo que os alunos passam na escola tem tido repercussões positivas no processo ensino-aprendizagem.

Com efeito, tem nos causado muita inquietação o fato de não haver na rede municipal um projeto norteador da educação de tempo integral, assim como as condições precárias das escolas, nas quais as crianças permanecem durante todo o dia. Outra questão que nos preocupa são as condições de trabalho dos professores, os quais têm de dispor dos seus próprios recursos para adquirir materiais didáticos essenciais para o uso em suas salas de aulas diariamente.

Pretendemos, com esta pesquisa, analisar o contexto de funcionamento das escolas de tempo integral de São Luís e refletir sobre as condições de trabalho que estes estabelecimentos de ensino têm facultado aos professores no sentido de garantir aos alunos melhores oportunidades de aprendizagem.

Neste sentido, organizámos o presente estudo em três capítulos. No primeiro procedemos à contextualização da cidade de São Luís, fazendo referência às características socioeconômicas e à rede municipal de ensino.

No segundo capítulo, em virtude de termos pedido creditação à prática de ensino supervisionada e acadêmica, concedemos maior atenção aos conteúdos de língua portuguesa, de forma a dar resposta à nossa preocupação de garantir que todas as crianças tivessem acesso à alfabetização.

Assim, neste capítulo, descrevemos as nossas experiências docentes como forma de darmos a conhecer o nosso desempenho profissional construído no contexto da escola pública. Em primeiro lugar, relatamos as atividades desenvolvidas com os alunos do primeiro ano do



ciclo de alfabetização, no ano letivo de 2016 de entre as quais destacamos as sequências de atividades didáticas desenvolvidas a partir da leitura dos poemas de Vinícius de Moraes. Posto isto, centramos a nossa atenção nas atividades desenvolvidas com os mesmos alunos, mas no ano letivo de 2017, ou seja, no segundo ano do ciclo de alfabetização, nomeadamente as atividades de apoio didático em Língua Portuguesa e alfabetização.

Ainda neste segundo capítulo fazemos uma abordagem de projetos que desenvolvemos por iniciativa própria, tais como “Jardim de flores e poemas” e a organização de rodas de leitura em sala de aula, de modo ampliar o plano curricular dos alunos.

No terceiro capítulo centramos a nossa atenção no tema deste estudo – educação de tempo integral – e apresentamos o percurso histórico da modalidade de ensino no Brasil e no Estado do Maranhão, de modo a debater como os gestores públicos têm percepcionado a educação e o ensino nesta Unidade da Federação brasileira.

Neste capítulo situamos a escola de tempo integral de São Luís e discutimos o contexto de implementação da modalidade na rede municipal, bem como o seu funcionamento. Debatesmos ainda a situação de cada uma das quatro escolas da rede denominadas de tempo integral, a UEB Recanto dos Pássaros; a UEB Alberico Silva; a UEB Padre João Miguel Mohana e a Creche Escola Maria de Jesus de Carvalho.

Ao especificar a estrutura deste trabalho, se torna necessário esclarecer que ainda que mantenha os mesmos elementos estruturais dos relatórios de Prática de Estágio Supervisionado (PES) do Instituto Politécnico da Guarda, a apresentação do texto se faz de forma diferenciada considerando o fato de que nós não realizamos as atividades específicas do Estágio, especificamente, as aulas.

A não realização desta prática se justificou pelo fato de termos solicitado a sua dispensa em função das nossas experiências profissionais em mais de duas décadas de trabalho docentes em turmas do Ensino Fundamental de 1º e 2º Ciclos, tanto em turmas regulares, quanto em salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em São Luís. Tendo sido atendidos nesta solicitação, passámos a nos dedicar exclusivamente ao desenvolvimento do tema central de nossa investigação, ou seja, a Educação de tempo integral no município de São Luís. Esclarecemos, ainda que no contexto da educação de tempo integral focámos a nossa atenção no ensino da Língua Portuguesa, considerando a alfabetização como principal preocupação em nossa prática.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, refletimos sobre as consequências despoletadas pela implementação não planejada da escola de tempo integral e os respectivos efeitos no processo de alfabetização das crianças da escola pública.

Por fim, na seção destinada às considerações finais, apresentamos a nossa reflexão que consiste na defesa da escola de tempo integral como alternativa para os alunos da escola pública, mas não nos moldes em que vem se processando em São Luís, sem qualquer compromisso com a qualidade.

# CAPÍTULO I

## 1. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

### 1.1. Caracterização da Cidade de São Luís

A cidade de São Luís é a capital maranhense, possui de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma população de 1.014. 837 habitantes, (censo de 2010). A versão mais difundida sobre o surgimento de cidade diz que a mesma foi fundada por franceses em 1612, mas esta versão vem sendo contestada pela pesquisadora Maria de Lourdes Lauande Lacroix no seu estudo *Fundação Francesa de São Luís e seus Mitos*. A historiadora maranhense defende que a capital do Maranhão tem origem portuguesa, tendo sido fundada e colonizada pelos lusitanos, os quais deixaram suas inegáveis marcas quer na arquitetura quer nos costumes ou na língua (Lacroix, 2002: 79-83).

No entanto, é necessário compreender os motivos que levaram a essa crença ou desejo maranhense de adotar traços da cultura francesa.

Lacroix (2002) considera que de entre as razões que sustentam esta crença se destacam a presença no Maranhão do francês Daniel de La Touche<sup>1</sup> no ano de 1612, e a convicção do povo maranhense do século XIX de que seria superior aos demais brasileiros por acreditar-se mais culto de todo o país. Some-se a isto, o ressentimento de sentir-se esquecido por Portugal.

No século XIX, ano de 1810, a população maranhense era composta, segundo Lacroix (2002, 72), por 71% de escravos e 29% de homens livres, sendo que destes nem todos eram ricos ou cultos. No entanto, o mito da superioridade maranhense teria surgido no seio da elite branca, rica e culta. Este mito disseminava a crença de que no Maranhão se falava o português mais correto do Brasil e que aqui se encontravam os maiores intelectuais e os melhores escritores.

Esta crença granjeou para São Luís a alcunha de *Athenas Brasileira*, que ainda hoje persiste, mas que, para Lacroix (2002), tem origem numa crença infundada, ou em um mito.

---

<sup>1</sup> Daniel de LaTouche o senhor de La Ravardière foi general da Marinha francesa do século XVII que em 1612 instalou na ilha de Upaon Açu o forte de Sant'Loius que deu a cidade de São Luís.

A autora cita na mesma obra que “Muitos criticaram o narcisismo daquela sociedade que se considerava cultíssima. Domingo Cadávila Veloso Cascavel afirmou que “O Maranhão tinha mais orgulho que instrução”” (Lacroix, 2002: 75).

O fato é que a elite maranhense branca, instruída, europeizada e, principalmente, preconceituosa, buscava de todas as maneiras uma característica que a distinguisse dos demais brasileiros até mesmo na origem colonial, forjando-se francesa e não lusitana. Segundo Lacroix, foi esta necessidade de ser diferente que conduziu à crença de que a cidade de São Luís teria sido fundada por franceses:

Pela visão exagerada de todo um questionável esplendor desse passado, o maranhense sentiu-se superior às populações das outras províncias e procurou buscar uma diferença até em suas origens, atitude esta confirmada pela autoria francesa à fundação da cidade de São Luís, capital do Maranhão (Lacroix, 2002: 78).

No entanto, a capital maranhense, passados 405 anos de sua fundação é o que se pode considerar, talvez com alguma ironia, uma cidade provinciana. Apesar de ter mais de um milhão de habitantes ainda convive com problemas típicos de cidades da hinterlândia, menos evoluídas, tais como falta de esgoto em muitos bairros; falta de água em praticamente toda a cidade; deficitária coleta de lixo e falta de vagas em creches e pré-escolas, além dos lixões a céu aberto e falta de pavimentação nas vias públicas, dentre outros problemas.

Curiosamente, a característica que parece mais aproximar São Luís das grandes cidades é a elevada percentagem de pessoas sem-abrigo e os altos índices de violência urbana.

A velha cidade colonial possui um belo conjunto arquitetônico dos séculos XVIII e XIX, formado por casarões, sobrados, palacetes, escadarias, ladeiras, igrejas, becos, praças e mirantes, herança portuguesa que muito orgulha os maranhenses. Contudo, a cidade Patrimônio Cultural da Humanidade convive com problemas semelhantes aos dos séculos passados, nomeadamente no que se refere ao índice de analfabetismo. Atualmente, há um número elevado de analfabetismo entre pessoas maiores de 15 anos, totalizando 35.355 indivíduos, ou 4.58% da população segundo dados do último censo demográfico 2010 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, censo 2010).

O descaso das autoridades públicas maranhenses com a cidade se evidencia até mesmo nas fachadas do belo casario colonial que atrai o interesse de turistas e estudiosos sobre a capital

maranhense. A imagem da velha cidade hoje é de abandono e decadência causando aos visitantes mais tristezas que admiração.

### 1.1.1. Rede Municipal de Ensino: informações gerais

Nos últimos anos a cidade de São Luís tem tido bastante destaque nos noticiários devido aos atos violentos que assolam as comunidades dos bairros periféricos e aterrorizam toda população ludovicense. Com efeito, a capital maranhense é considerada atualmente uma das cidades mais violentas do Brasil.

Os alvos preferidos dos marginais na ilha de São Luís têm sido os transportes coletivos e as escolas públicas. Somente no mês de outubro de 2016 quinze escolas públicas foram incendiadas na região metropolitana de São Luís segundo noticiado pelas autoridades de segurança, jornais e portais de notícias. Tal situação vem provocando insegurança na comunidade escolar e muitos prejuízos ao poder público e à sociedade civil (Anexo1).

A cidade com 1.014.837 habitantes possui atualmente um total de 113 escolas de ensino fundamental e 78 escolas de Educação Infantil segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2015), (Gráfico 1), número que está aquém das necessidades do município. A insuficiência de vagas nas escolas fica evidente ao se constatar a sobrelotação das salas de aula na maioria dos estabelecimentos, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, sendo comum nas instituições escolares da rede municipal de ensino salas com mais de 40 alunos em turmas de 3º- 4º- 5º anos.

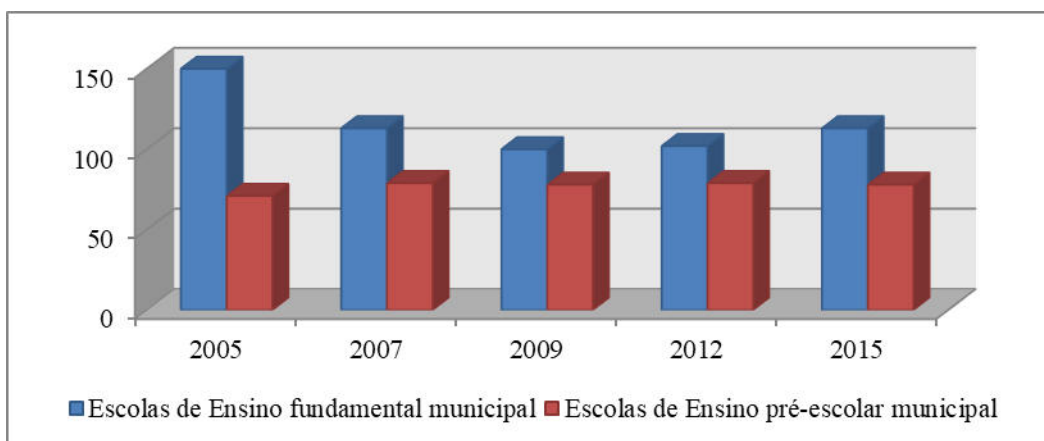


Gráfico 1 - Escolas municipais de educação infantil e fundamental no período 2005 a 2015  
Fonte: IBGE (2015)

Observa-se pelos dados do gráfico acima que em São Luís, contraditoriamente, houve um decréscimo no número de instituições escolares de ensino fundamental no período compreendido entre 2005 e 2015. Esta constatação não causa estranheza aos professores nem à população ludovicense que assiste pelos noticiários às denúncias de escolas fechadas por falta de condições de funcionamento. Não raras vezes, as escolas fecham para reformas e permanecem fechadas por anos deixando alunos sem aulas e famílias angustiadas.

O Ministério Público (MP), por meio da Promotoria da Educação, vem sistematicamente impondo ajustes de conduta ao município em função das más condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, bem como vem exigindo a reabertura de escolas, mas nem mesmo estas ações têm surtido efeito nas gestões do prefeito Edivaldo Holanda Júnior.

Quanto às escolas de Educação Infantil, observa-se que houve um aumento no número de estabelecimentos. Ressalta-se, no entanto, que atualmente existe em São Luís um número elevado de crianças da faixa etária da Educação Infantil entre 2 e 5 anos que são instruídas nas escolas comunitárias, atendendo à insuficiência do número de vagas na rede municipal bem como às condições estruturais das mesmas.

Ao analisar os gráficos 1 e 2 conjuntamente podemos constatar que contrariamente ao aumento no número de escolas de educação infantil entre 2005 e 2015, houve uma diminuição no número de matrículas na educação infantil na rede. Este fato também não é estranho para quem lida cotidianamente nas escolas de São Luís, pois é possível perceber que a procura por vagas nas escolas de Educação Infantil da rede diminui a cada ano enquanto nas escolas comunitárias, a demanda por vaga tende a aumentar.

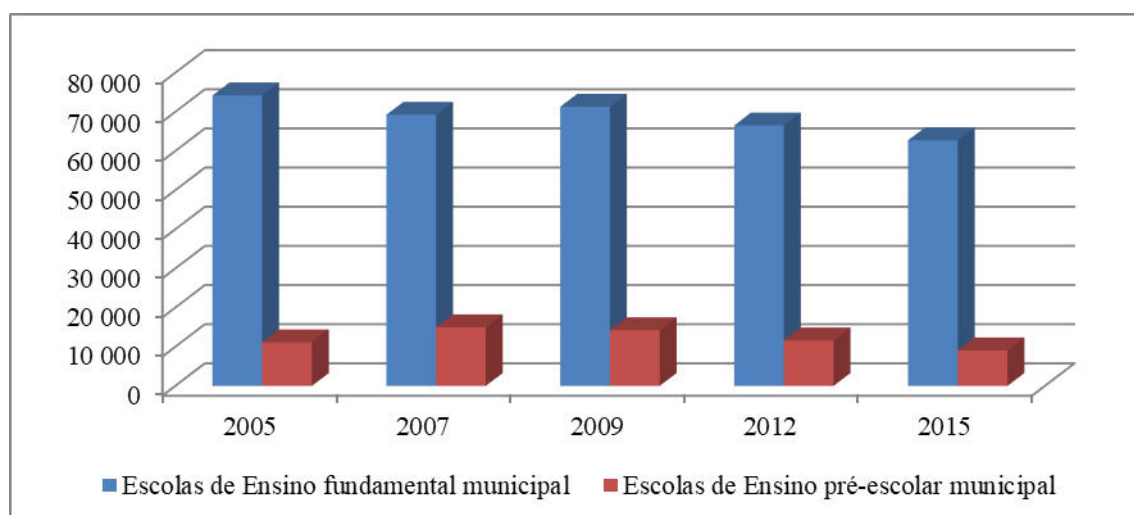


Gráfico 2 - Evolução de matrículas nas escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental  
Fonte: IBGE (2015)

Este decréscimo pode ser compreendido considerando-se algumas variáveis como o surgimento nos bairros de periferia de escolas privadas que cobram mensalidades mais acessíveis que as escolas particulares tradicionais, mas pode também indicar outras situações tais como a diminuição do número de escolas de ensino fundamental na rede municipal que obriga os pais de alunos a procurarem outras alternativas de escolas para os filhos, sejam as escolas privadas, sejam as escolas comunitárias bastante comuns nos bairros mais populosos da cidade.

A própria implementação da escola de tempo integral pode explicar a diminuição do número de matrículas, uma vez que não foram construídos edifícios para esta finalidade. Optou-se por utilizar instituições já em funcionamento que anteriormente matriculavam alunos para dois turnos distintos. Relativamente à Educação Infantil, é possível observar que mesmo havendo um aumento do número de escolas da rede no mesmo período ainda houve um decréscimo do número de matrículas.

O decréscimo do número de matrículas na rede municipal se dá inversamente ao acréscimo das mesmas nas escolas comunitárias para a referida faixa etária. Isto se pode explicar considerando-se as condições reais dos estabelecimentos municipais que fazem com que muitos pais prefiram pagar uma taxa ou pequena mensalidade para garantir que os filhos tenham aulas todos os dias em escolas privadas a deixá-los nas escolas públicas nas quais muitas vezes passam semanas ativas. Frequentemente ocorre que o tempo de aula fica reduzido pelos mais diversos motivos (falta de água, de energia, de professores, de lanche, entre outros problemas). Tal situação afeta de maneira direta o desempenho das crianças da escola pública que muitas vezes concluem os anos iniciais de escolaridade sem conseguirem se alfabetizar.

Connel trata da relação entre pobreza e fracasso escolar, considerando que:

Não há grandes surpresas na pesquisa sobre pobreza e educação e não há portas secretas que levem à solução. Se há um mistério, é do tipo que Sartre denominou “mistério à plena luz do dia”, um desconhecimento criado pelo modo como estruturamos e utilizamos nosso conhecimento. Estudos descritivos de crianças pobres realizados por psicólogos, sociólogos e educadores certamente continuarão a ser feitos—temperados por declarações ocasionais de biólogos, dizendo terem encontrado o gene responsável pelo fracasso escolar. Entretanto, esse tipo de pesquisa não é mais decisivo. O que precisamos sobretudo é repensar o padrão que estrutura a formulação

de políticas públicas e o modo como as questões têm sido configuradas. Isso deveria começar com o tema que surge insistentemente quando as pessoas pobres falam sobre educação: a questão do poder. Essa questão leva à forma institucional da educação de massa, à política do currículo e à natureza do trabalho do (a) professor (a) (Connel, 2013: 20).

Compreendemos a urgência dos gestores públicos brasileiros de repensarem e redimensionarem as políticas públicas de educação. Não se pode admitir alunos sem aulas por falta de escolas; escolas sem professores; alunos concluindo o ensino fundamental sem estarem alfabetizados ou pais extremamente carentes, sendo obrigados a matricular os filhos em escolas comunitárias por falta de vagas na escola pública.

Os calendários letivos da rede municipal de São Luís têm sido fatores de dificuldades para a comunidade escolar pois, em função de repetidas greves de professores e reformas nos prédios escolares durante períodos de aulas, as famílias têm dificuldades em proceder às transferências dos filhos para outras escolas e muitas vezes os alunos permanecem longos períodos sem aulas. O aumento do número de matrículas nas escolas comunitárias é tratado pelo Plano Municipal de Educação de São Luís:

Como se observa é grande o predomínio do atendimento da rede privada em relação à rede pública na zona urbana de São Luís, o que se deve, principalmente, à existência de escolas privadas comunitárias em bairros populares da cidade. Segundo informes dos dirigentes do Fórum das Escolas Comunitárias, existem, aproximadamente, 300 escolas entre comunitárias, filantrópicas e confessionais em São Luís e de acordo com a SEMED, das que trabalham com creche e pré-escola, 147 são conveniadas com o poder público municipal (Lei 6024 de 23\12\2015) PME (2015\2024).

Convém salientar que fazem parte da rede municipal de ensino as escolas anexas, as quais funcionam geralmente em instalações improvisadas em prédios alugados e sem as condições básicas de funcionamento como água, banheiros adequados, ventilação e acessibilidade. Estas escolas constituem mais de metade dos estabelecimentos de ensino da rede, e não dispõem de uma equipe gestora ficando a cargo das escolas polos cujos gestores não conseguem dar-lhes a assistência devida por terem sob sua responsabilidade duas ou três escolas ao mesmo tempo. Também a falta de condições logísticas e sanitárias, nomeadamente, quedas na rede elétrica, condições precárias dos edifícios, falta de água, ausência de segurança, impede o normal funcionamento das aulas e coloca alunos e professores em risco.



No ano de 2012, algumas escolas anexas da rede municipal de São Luís tiveram suas atividades encerradas pelos proprietários de prédios que alegavam falta de pagamento dos contratos de aluguer.

Diante deste cenário, em 2012, durante a campanha eleitoral para a Prefeitura de São Luís, o candidato da oposição Edivaldo Holanda Júnior então do Partido Trabalhista Cristão (PTC) fez a sua campanha defendendo para a área da educação a implementação na rede municipal da escola de tempo integral, a construção de novas escolas e a extinção em quatro anos de todas as escolas anexas existentes na rede.

Estas promessas iam ao encontro dos desejos e expectativas dos professores e demais agentes do processo ensino/aprendizagem, sobretudo dos usuários destas escolas, principalmente daqueles que cumpriam as suas jornadas de trabalho em estabelecimentos com péssimas condições.

Passados quatro anos de mandato nenhuma nova escola foi construída na rede. As escolas anexas não foram desativadas e suas condições de funcionamento tendiam a degradar-se. Repetia-se desta forma o que aconteceu em 2012, quando prédios foram fechados por proprietários, alegando falta de pagamento dos contratos de locação.

No ano de 2016, a escola anexa da UEB Ronald Carvalho foi fechada duas vezes pelo mesmo motivo (Anexo2).

Recentemente, no mês de março de 2017, a cidade foi surpreendida pelo desabamento do teto de uma escola, a UEB Darcy Ribeiro que deixou alunos e professores feridos e a comunidade preocupada (Anexo3).

É curioso observar que apesar de o volume de recursos destinados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) vir aumentando ano após ano para o município as condições precárias das escolas de São Luís mantêm-se e agravam-se (gráfico 3).

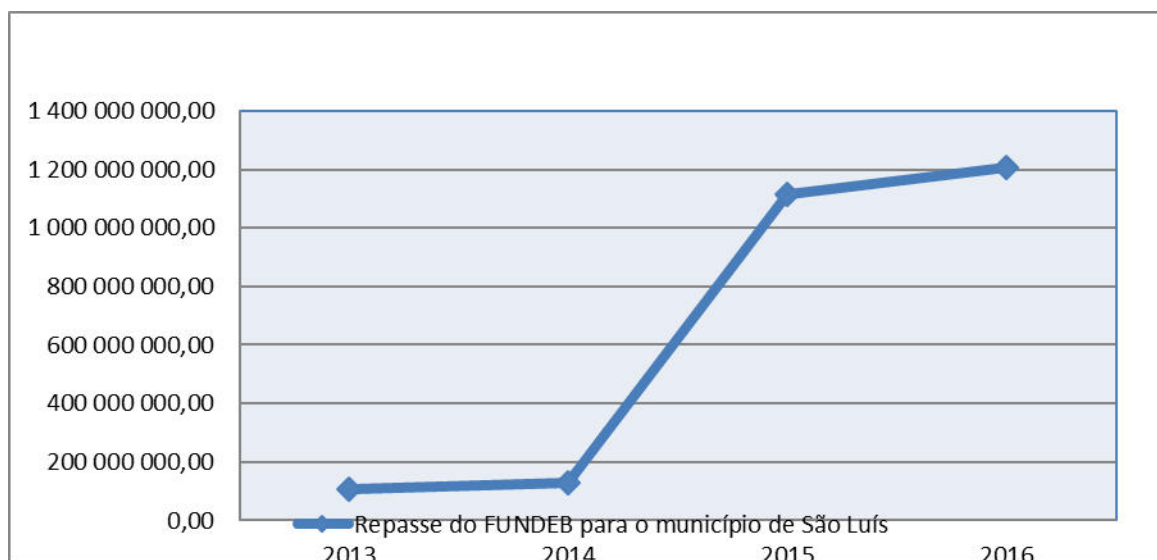


Gráfico 3 – Recursos do FUNDEB para o município de São Luís nos anos de 2013 a 2016

Fonte: Brasil (2017)

O gestor municipal, que prometeu escolas de tempo integral, anunciou logo nos primeiros dias de seu mandato o funcionamento das primeiras escolas nesses moldes.

No entanto, contrariando as expectativas de todos os que ansiavam pela construção de novas escolas no município, a prefeitura não construiu nenhum novo prédio escolar. Para cumprir a promessa de campanha, o prefeito apenas transformou seis das escolas já existentes na rede, que funcionavam em regime regular de tempo parcial, em escolas de tempo integral, isto é, ampliou o tempo de permanência dos alunos já matriculados na rede em suas respectivas escolas.

Na prática, o fato de transformar escolas regulares em escolas de tempo integral causou uma redução na oferta de vagas na rede municipal, visto que as escolas que antes matriculavam alunos para dois turnos distintos passaram a se ocupar nos dois turnos dos mesmos alunos.

No entanto, as condições de funcionamento dessas instituições deixam muito a desejar em questões de qualidade, contrariando tanto as promessas do gestor público nas campanhas eleitorais quanto as propagandas oficiais do governo municipal.

Ainda refletindo sobre o pensamento de Connel (2013), poderíamos cogitar que não há necessidade de “muitas teorias” para se entender as dificuldades dos alunos da escola pública em suas trajetórias acadêmicas, não se pode ser fatalista e considerar que todas as crianças envolvidas em contextos desfavoráveis irão fracassar na escola, mas é inegável que terão muitas dificuldades para alcançar algum sucesso e poder prosseguir avançando nos estudos.

Como reflete o autor, é necessário que os gestores públicos compreendam que para os alunos pobres a escola pública é a alternativa que resta, devendo assumir como compromisso político e social a sua garantia quer em termos quantitativos quer qualitativos. Além disso, é também necessário que a sociedade, sobretudo a comunidade escolar, compreenda a escola como direito inalienável e lute por ela. Aos professores fica a responsabilidade de um fazer pedagógico responsável e comprometido com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

## **CAPÍTULO II**

### **2. DESCRIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

#### **2.1 Formação Inicial e Primeiras Experiências Docentes**

Este exercício de relato de experiência espera cumprir a função de esclarecer acerca de nossas experiências docentes ao longo de mais de vinte anos de carreira, muitos deles dedicados ao ensino de Jovens e Adultos em turmas de segundo ciclo do ensino fundamental, e outros envolvidos no trabalho com crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, a quase totalidade deste tempo em instituições públicas. A obrigatoriedade deste relato fica estabelecida em função do processo de equivalência das experiências profissionais às Práticas de Estágio Supervisionado (PES) do Curso de Mestrado em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico do Instituto Politécnico da Guarda.

Ao sermos instigados ao exercício da reflexão sobre a nossa trajetória docente, fomos conduzidos a um mergulho nas memórias de uma carreira iniciada ainda na década de 90, mais especificamente no ano de 1993 quando iniciámos o Curso de habilitação para o Magistério no Centro de Ensino Luzenir Matta Roma na cidade de Codó, Maranhão.

O magistério era visto, naquela época, como curso próprio para moças pobres por possibilitar introdução mais rapidamente ao mercado de trabalho, e nós que sempre nos sentimos atraídos pela docência não tivemos dúvidas ao escolher esta profissão.

Carolina Sá e Walquíria Rosa esclarecem que:

No Brasil, a partir dos anos 80 do século passado, houve transformações no campo da história da educação, com a produção de novas fontes e objetos de pesquisa, incorporando novas categorias de análise, como a de gênero. Historiadoras da educação, e posteriormente historiadores têm buscado compreender o processo de feminização do magistério primário, destacando a necessidade de se entender as razões que levaram ao crescimento do número de mulheres nesta profissão e as transformações pelas quais passou esta ocupação ao ser exercida pelas mulheres. Já no início do século XX, as mulheres vão se tornando maioria no exercício da profissão docente, enquanto os homens vão ocupando postos superiores na

hierarquia burocrática. Hoje assistimos a presença cada vez menor dos homens neste cenário (Sá e Rosa, 2004: 1).

Este processo de feminização do magistério se explica, segundo alguns autores, pela proximidade das figuras de professoras e mães, ou tias. Como planteia Paulo Freire, isto na prática além de desvalorizar a profissão faz com que se tenha a falsa impressão de que qualquer pessoa possa ser professora primária. (Pereira, 1969 *apud* Vasconcelos, Arruda e Souto, 2013) coloca que o elemento feminino é por natureza carinhoso, sendo mais fácil para a mulher aproximar a escola da casa, fazendo com que o aluno se sinta mais perto da presença materna.

No Brasil, a tentativa de aproximar a escola da casa e a professora da família do aluno foi tão bem-sucedida que ela se transformou em “tia”. A identidade de tia se tornou tão arraigada que muitos alunos e até pais desconhecem o nome da professora. Neste movimento de tornar professores em tios o que fica mais ameaçado é a identidade profissional, afinal, ninguém estuda para ser tia ou tio.

De acordo com Duarte (2008), a maioria dos professores atuantes nas salas de aula do Maranhão na educação básica (1º e 2º graus) na década de 1990 não possuía habilitação mínima para exercer a função, havendo inclusive professores lecionando em turmas de 2º grau que nem mesmo haviam concluído este nível de escolaridade. Tal situação explica o fato de muitos alunos de magistério iniciarem a sua atuação docente ainda nos primeiros anos do curso.

Tendo iniciado o curso no ano de 1993, em 1994 já nos encontrávamos a lecionar aulas de Português em uma escola da cidade, o Colégio Codoense. Esta primeira experiência nos foi possibilitada por uma professora do curso de magistério que exercia função de direção naquela instituição. Aquela professora foi a primeira pessoa a alertar-nos para o papel determinante que o professor exerce na vida dos alunos e que não se circunscreve à lecionação de aulas. No entender de Rubem Alves é necessário distinguir entre professor e educador e traçar uma analogia entre jequitibás e eucaliptos:

E o educador? Que terá acontecido com ele? Existirá ainda o nicho ecológico que torna possível a sua existência? Resta-lhe algum espaço? Será que alguém lhe concede a palavra ou lhe dá ouvidos? Merecerá sobreviver? Tem alguma função social ou econômica a desempenhar?

Uma vez cortada a floresta virgem, tudo muda. É bem verdade que é possível plantar eucaliptos, essa raça sem vergonha que cresce

depressa, para substituir as velhas árvores seculares que ninguém viu nascer nem plantou. Para certos gostos, fica até mais bonito: todos enfileirados, em permanente posição de sentido, preparados para o corte. E para o lucro. Acima de tudo, vão se os mistérios, as sombras não penetradas e desconhecidas, os silêncios, os lugares ainda não visitados.

Que me entendam a analogia.

Pode ser que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequitibá e eucalipto, não é tudo árvore, madeira? No final, não é tudo a mesma coisa?

Não, não dá no mesmo, porque cada árvore é a revelação de um habitat, cada uma delas tem cidadania num mundo específico (Alves, 2004: 12-13).

Assim, como Rubem Alves distingue eucaliptos e jequitibás, consideramos que nenhum professor nasce jequitibá, com a robustez de seu tronco ou a profundidade de suas raízes, mas que também nenhum professor permanece para sempre eucalipto, frágil, uniforme e de fácil corte. Da formação inicial o professor sai eucalipto e ao longo de uma carreira, de uma vida docente, de encontros e parcerias, ele vai se forjando jequitibá, se fortalecendo e se aprofundando com conhecimentos e práticas capazes de torná-lo mais forte.

O espaço de formação continuada e as vivências coletivas da escola são contextos de construção da prática e da identidade de professores capazes de torná-los jequitibás ou eucaliptos.

A experiência docente ainda no início do curso de Magistério foi, sem dúvida, muito significativa quer pela oportunidade de lidar com alunos de faixas etárias diversificadas – jovens e adultos em turmas de 5º e 6ª do Ensino Fundamental, –, quer pela possibilidade de desenvolver atividades pedagógicas como os planejamentos de aulas, o preenchimento de diários de classe, reuniões de professores, quer pelo convívio com outros docentes na condição de pares. O facto de os nossos colegas serem mais experientes contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional. Neste contexto, pudemos compreender a escola como local, um tempo e um contexto educativo (Alarcão, 2001: 16).

As condições objetivas das escolas e da profissão docente no Brasil fazem com que muitos professores se desmotivem com relação à profissão e não demonstrem entusiasmo no seu trabalho. Entretanto, há muitos professores que apesar de todas as limitações acreditam no potencial da escola pública e no poder do seu trabalho sobre a vida dos alunos.

Gauthier, entre outros autores, abordam a relação otimista dos professores com o seu trabalho:

Os professores que são bem sucedidos em seu trabalho parecem ter uma atitude otimista. Eles selecionam objetivos elevados e se mostram persistentes em seus esforços para atingir esses objetivos. Esses professores estão preparados para vencer os obstáculos que surgem em seu caminho e terminam por desenvolver nos alunos atitudes positivas com relação à escola (Gauthier *et alii.*, 2013: 252).

Ao longo de anos de magistério público compreendemos, assim como os autores acima citados, que uma das características que distinguem um professor mais bem sucedido de outro menos bem sucedido, considerando as mesmas condições objetivas, é a imagem que um e outro fazem de seus alunos, da capacidade que se autoatribuem e principalmente das expectativas que têm em relação si.

É a capacidade de acreditar no seu fazer diário e no poder transformador da escola, mas principalmente, é o investimento de formação, de solidariedade com o colega e a capacidade de aceitar o auxílio e a colaboração de seus pares que distingue os professores.

Pacheco e Pacheco refletem sobre o lugar da formação como espaço de cooperação para a superação das dificuldades dos professores:

O isolamento físico e psicológico foi (e é) uma constante, um isolamento que engendra insegurança e fomenta o individualismo. E, no contato fortuito com os colegas do mesmo ofício, com outras experiências e outros saberes, sobrevivem atitudes de reserva ou de objetiva recusa. ‘O receio de pedir ajuda para a resolução de problemas concretos, de trabalhar em equipe, de trocar experiências, de partilhar o convívio, o receio de se exporem, constituem traços de perfil’.

Os professores sobrevivem hesitantes entre o cumprimento cego de normas e as adaptações das normas à especificidade de seu contexto, descurando a necessidade de um essencial *re-ligare*.

[...] O espaço da formação no círculo já não é o do professor considerado isoladamente, dado que o professor mantém uma forte relação (também afetiva) de pertença a um grupo organizado. No círculo aprende-se com os outros. Todos são chamados ao papel de formador e de formando. O projeto pessoal de formação consubstancializa-se no projeto de formação do grupo. Creio concretizar-se o triplo movimento de ‘conhecimento na ação, reflexão na ação e sobre a reflexão na ação’. Ou, num outro sentido, o que Lesne designa por ‘modo de trabalho apropriativo’. (Pacheco e Pacheco, 2008: 77-78).

No ano de 1994, assumimos a regência de três disciplinas em turmas de 5ª e 6ª séries na Escola Municipal Senador Archer, instituição na qual permanecemos por dois anos.

Naquela escola deparamo-nos, novamente, com alunos de diferentes faixas etárias – jovens e adultos.

Durante dois anos nos dedicamos às atividades da docência, do curso de magistério e às matérias do vestibular, que realizaríamos ao final do terceiro ano do segundo grau.

Na Escola Senador Archer trabalhamos com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Ensino Religioso. Ali nos deparamos com uma questão que nos incomodou e continua incomodando em mais de duas décadas de magistério público – a dificuldade da escola pública em alfabetizar seus alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

A fragilidade daqueles alunos em relação à leitura e à escrita nos fazia muitas vezes relegar para um plano menos importante a matéria curricular proposta e trabalhar atividades de alfabetização e rodas de leitura. Em outras ocasiões, as atividades das disciplinas eram planejadas, visando principalmente leitura e interpretação de textos que eram as maiores dificuldades daqueles alunos. Os conteúdos de Gramática e História eram trabalhados ou ao menos introduzidos por meio de textos literários como poemas, contos e letras de músicas.

Assim explorávamos com nossos alunos textos de Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Chico Buarque, Luís Gonzaga, por exemplo. A análise dos textos poéticos tinha como objetivo fazer com que os alunos desenvolvessem a capacidade de refletir a intertextualidade dos componentes curriculares em questão com a literatura, os filmes e as letras de músicas, tendo em conta as questões sociais, políticas e éticas com as quais nos deparamos cotidianamente, além de favorecer maior fluência de leitura aos alunos. A seguir listamos alguns fragmentos de textos que passados mais de vinte anos, a memória nos permite resgatar:

#### Morte e vida Severina

[...]

E se somos Severinos  
Iguais em tudo na vida,  
Morremos de morte igual,  
Mesma morte severina:  
Que é a morte que se morre  
De velhice antes dos trinta,  
De emboscada antes dos vinte,  
E de fome, um pouco por dia (Neto, 1994: 14).

Para relacionar os conteúdos, selecionámos textos que se prestassem a uma multiplicidade de leituras, como “O poema Morte e Vida Severina” do pernambucano João Cabral de Melo Neto. Este texto nos possibilitou abordar gramaticalmente adjetivos e substantivos; em História nos permitiu refletir sobre questão fundiária do Nordeste brasileiro e os problemas sociais e políticos do nosso país.

De igual modo, também os textos de Luís Gonzaga permitiram uma análise transversal de conteúdos:

Triste partida  
[...]  
Rompeu-se o natal  
Porém barra não veio  
O sol bem vermeio  
Nasceu muito além  
(Meu Deus, Meu Deus).  
[...]  
Entonce o nortista  
Pensando consigo

Diz: isso é castigo  
Não chove mais não  
[...]  
Nós vamo a São Paulo  
Viver ou morrer  
(Ai, ai, ai) (Gonzaga, 2000: 24).

“Triste Partida”, assim como outros textos de Luiz Gonzaga, se prestava ao estudo da língua culta, do registo coloquial a dos regionalismos brasileiros, bem como das questões sociais, como a seca do Nordeste, e dos movimentos migratórios como o êxodo rural.

O principal objetivo da exploração de textos desta natureza foi possibilitar aos alunos uma melhor leitura de mundo, pensando, de acordo Paulo Freire, como explica Ana Maria Araújo Freire, viúva e estudiosa da obra do Educador brasileiro:

A leitura para Paulo estava sempre irremediavelmente imbricada, vinculada ao ato de escrever, ao sujeito que lê/escreve; ao que se passa ou se passou no mundo concreto, como o vemos ou interpretamos diante da ideologia que temos ou praticamos.

Em outras palavras, estou dizendo que o texto e o contexto e,



portanto, o diálogo e a leitura de mundo em Freire, não se travam em campo neutro, alheio ao projeto de vida que cada um de nós tem, explicitem isso ou não. Se o sonho coletivo é progressista, humanista, voltado para a utopia de uma sociedade mais justa, melhor, verdadeiramente democrática, se identifica com o sonho de Paulo e de todos e de todas que lutam pela justiça social, política e econômica.

A leitura sistematizada de um texto/contexto para ser entendida criticamente – aliás, nenhuma leitura da palavra e do mundo pode ser verdadeira se for feita tendenciosa e “neutramente” ou ingenuamente – tem, portanto, algumas condições: o sujeito curioso “desarmado” de preconceitos, aberto a aceitar, pensar sobre o novo, ou mesmo sobre o velho dito e entendido de maneira crítica.

O texto de qualquer pessoa, o nosso texto escrito ou falado – científico ou filosófico – para ser verdadeiro, para transmitir a Verdade tem que carregar a possibilidade de que os nossos leitores e leitoras entendam a que e a quem queremos estar comunicando e servindo. O porquê nós dizemos isso e não aquilo. O porquê nós escrevemos isso e não aquilo (Freire, 2015: 294).

Possibilitar ao aluno a leitura da palavra mundo tem sido um dos maiores entraves da escola, sobretudo da escola pública, que em função de todos os tipos de carências não tem sido capaz de alfabetizar nem de letrar seus alunos, deixando muitos deles excluídos do processo de aprendizagem e do direito ao conhecimento, embora permaneçam anos ocupando os estabelecimentos escolares. A escola precisa compreender-se como local de construção de sujeitos críticos capazes de compreender o mundo e fazer-se compreender no mundo:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar esta aprendizagem.

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la (Solé, 1998: 32-33).

Cogitámos que a nossa inexperiência docente, a desmotivação de muitos professores e a ausência do poder público em relação às necessidades mais básicas da escola evidenciavam-se nos problemas do ensino público e potenciavam as fragilidades dos discentes. Na década de

1990 os alunos das escolas públicas maranhenses conviviam com muitos problemas que dificultavam o aprendizado. Faltavam bibliotecas na maioria das instituições e, muitas vezes, os alunos não tinham sequer livros didáticos. Muitas escolas funcionavam sem professores para diversas matérias e o fato de a maioria dos docentes não serem concursados fazia com que muitas vezes estes profissionais assumissem cargas horárias em disciplinas para as quais não estavam habilitados e tivessem os contratos interrompidos em pleno ano letivo, suspendendo as aulas e deixando alunos prejudicados.

Muitos alunos refletiam ainda fragilidades oriundas dos anos iniciais de escolarização nos quais deveriam ter sido alfabetizados. Hoje, no entanto, estes problemas ainda não foram superados na educação pública e muitos alunos continuam acumulando dificuldades ao longo da trajetória acadêmica.

Micotti reflete sobre as dificuldades relativas à aprendizagem da leitura e da escrita e consequentemente à formação de alunos semianalfabetos no contexto da escola:

A maioria de jovens e crianças tem acesso à escola, mas há estudantes que não encontram o apoio necessário para aprender a ler e a escrever, problema que ganha hoje mais visibilidade com os resultados das avaliações, que mostram níveis de desempenho em leitura e escrita incompatíveis com os estágios avançados de escolaridade dos avaliados, revelando o analfabetismo escolarizado. Há jovens que terminam o ensino fundamental semianalfabetos. Muitos, após permanecerem marginalizados dentro das salas de aula, acabam integrando os contingentes dos analfabetos ou dos analfabetos funcionais da população (Micotti, 2009: 26).

Ao refletir sobre as memórias de nossa prática inicial com aquelas primeiras turmas de EJA, compreendemos hoje que aqueles alunos que em meados da década de 1990 se encontravam inseridos em situação de distorção idade-série eram alunos frutos de uma realidade escolar excludente que deixava grande número de indivíduos à margem do processo de ensino. Isto ocorreu no Brasil principalmente em função de uma ideologia de ensino-aprendizagem que, por não possibilitar aos alunos da escola pública a aprendizagem competente das habilidades de leitura e escrita, comprometia a continuidade dos estudos. Isto pode indicar no sentido de uma proposta de escola pública que não atentou para a importância de se trabalhar o aluno na perspectiva do letramento e da alfabetização.

Após décadas de discussões relativas à exclusão dos alunos das classes trabalhadoras da escola, finalmente por volta da década de 1990, o Brasil conseguiu universalizar o acesso à

escola. Entretanto, este fato não garantiu a universalização da aprendizagem para todos os alunos inseridos no contexto da escola. Micotti continua a sua reflexão acerca da escola e da aprendizagem dos alunos, tratando das vagas na escola pública:

A ampliação do número de matrículas, apesar de ser condição necessária, não é suficiente para democratizar a educação. Nesse processo, os insucessos relativos à alfabetização ocupam lugar de destaque, como ocuparam também no passado em outros contextos escolares. A diferença é que hoje os alunos permanecem na escola, não mais são excluídos após sucessivas reprovações (Micotti 2009: 26).

Moura reflete sobre a introdução do conceito de letramento em EJA que ocorreu a partir da década de 1990:

A introdução do conceito de letramento, na Educação de Jovens e Adultos, possibilitou uma outra dimensão teórico-metodológica para a área a partir do final dos anos de 1990. No Relatório-Síntese do II Encontro Nacional de Jovens e Adultos (2000), realizado em Campina Grande, na Paraíba, ficou claro nas discussões que a preocupação com a qualificação da EJA não se restringia apenas à ampliação do conceito de alfabetização, como as pesquisas já demonstravam. Era necessário incluir a perspectiva de alfabetismo ou letramento considerado em duas dimensões: individual, compreendendo os aspectos relativos ao processo de apropriação de base alfabética da língua escrita; e sociocultural, referindo-se às possibilidades e variedades de uso da leitura e da escrita (Moura, 2000: 27).

No Brasil os estudos de Paulo Freire relativos à educação de jovens e adultos fizeram com que se ampliassem muito as discussões a respeito desta modalidade de ensino quer nos cursos de formação de professores nas escolas e universidades quer nos espaços das lutas sociais como as comunidades eclesiais de base, movimentos sociais como Movimento Sem Terra (MST), partidos políticos de esquerda e outros ambientes.

No ano de 1994, iniciadas as aulas do Estágio Supervisionado do Curso de Magistério, tivemos os primeiros contatos com os alunos da Educação Infantil. Eram crianças com idades compreendidas entre cinco e seis anos do Colégio Estadual Colares Moreira, escola da qual nos tornaríamos docentes dez anos mais tarde.

Esta experiência foi bastante desafiadora, sobretudo ao percebermos as dificuldades das professoras em lidar com turmas de vinte ou vinte e cinco alunos e praticamente sem recursos.

Ali percebemos toda a contradição conceptual de uma realidade na qual a professora de prática tradicional, em uma sala com apenas quadro-negro e giz, se via pressionada por uma escola cujas diretrizes governamentais da Secretaria de Educação se diziam orientadas por uma proposta construtivista.

As professoras daquela escola falavam do construtivismo como uma proposta de Piaget que dizia que tudo na escola estava errado e que era necessário tirar o alfabeto da parede.

Contudo, as docentes se recusavam a tirá-lo da sala, e hoje sabemos que elas tinham razão.

As palavras da professora primária naquela época refletem, para nós hoje, a total ausência de uma proposta de formação continuada para os professores e evidencia também a forma controversa como os gestores públicos impõem modismos às instituições sem possibilitar-lhes o mínimo de condições e estruturas reais para os implementar.

Moreira explica que:

Por outro lado, embora Piaget defenda os métodos ativos e uma escola ativa, se o ensino for reversível isso não significa que a iniciativa seja exclusivamente do aluno: o professor deve ser tão ativo quanto o aluno. Aliás, Piaget condena o não diretivismo puro e simples. Segundo ele, enquanto o diretivismo puro leva ao conformismo, o não diretivismo puro leva à desorganização, insegurança ou mera repetição (“reação circular”, repetição indefinida daquilo que o organismo já sabe). Se o ambiente é pobre em situações desequilibradoras, cabe ao educador produzi-las artificialmente (evitando, no entanto, desequilíbrios que não conduzem à equilibração majorante). Outra implicação imediata da teoria de Piaget para o ensino é a de que ele deve ser acompanhado de ações e demonstrações e, sempre que possível, deve dar aos alunos a oportunidade de agir (trabalho prático) (Moreira, 2015: 104).

Revisitar estas memórias nos faz refletir uma vez mais sobre o equívoco conceitual da Pedagogia brasileira que durante décadas desconstruiu o papel da alfabetização na escola pública na tentativa de implementar um construtivismo baseado numa leitura confusa da *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro & Teberosky, 1999), na suposta reflexão sobre a escrita dos alunos e na busca do letramento. Lamentavelmente, a leitura equivocada da teoria

piagetiana assim como da Psicogênese acabou por subestimar o papel do professor no contexto da sala de aula e na condução das atividades didáticas e pedagógicas, e consequentemente, levou à perda da autoridade do professor em sala de aula que deixou de ser o mestre para se tornar o “parceiro” do aluno.

Demorámos a compreender que alfabetização e letramento são facetas diferentes e complementares da aprendizagem da leitura, como explica (Soares, 2004) e que uma não pode excluir a outra. Este fato parece ter contribuído para agravar o problema de grande parte dos alunos da escola pública, os quais permanecem anos sem construir as habilidades de leitura e escrita.

Precisamos refletir sobre o papel da formação continuada na nossa vida enquanto professores de escola pública e buscar reconquistar o lugar perdido nas leituras equivocadas das teorias modernizadoras que tiraram dos professores o lugar da autoridade e o objetivo da função docente.

Pensamos na Formação Continuada na perspectiva de Libâneo que esclarece:

A formação continuada é outra das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico quanto o técnico e administrativo. A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (Libâneo, 2004: 227).

Para trabalhar com turmas do primário, 1ª a 4ª séries, fomos direcionados para a escola municipal Governador Archer. Naquela instituição, além das dificuldades habituais da falta de recursos, havia também falta de professores, situação recorrente nos municípios brasileiros.

Havia na escola turmas sem atribuição de professores, deixando os alunos durante meses sem aulas. Os pais dos alunos, apesar de se encontrarem na escola para ajudar no preparo da merenda, na conservação do prédio e pedir aos vereadores do bairro as soluções aos problemas, não se manifestavam para exigir o direito dos filhos a ter professores nas salas.

A experiência do Estágio nos levou a perceber o quão difícil era o dia a dia na escola pública para os professores, principalmente aqueles que lidavam com alunos pequenos.

Compreendemos que as experiências de estágios devam possibilitar aos respectivos estagiários uma aproximação com a realidade da futura profissão. Neste sentido Scalabrin e Molinári refletem que:

O estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio dos instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se por meio desse exercício beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento no campo profissional (Scalabrin e Molinári, 2013: 3).

Terminado o Curso de Magistério no ano de 1995, em 1996 surgiu outra oportunidade de trabalho, desta vez numa empresa da região de Codó, a Itapicuru Agro Industrial. Foram abertas duas vagas para professores na Escola João Santos Filho. Esta escola funcionava dentro da vila operária da empresa e acolhia os filhos dos funcionários da fábrica de cimento Nassau. Alguns professores se candidataram sonhando com uma empresa que pagava o salário na data certa e concedia seguro de saúde, vale de refeição e bolsa de estudos para os filhos dos funcionários.

Fomos aprovados e começamos a trabalhar na Itapicuru, mas logo percebemos que éramos muito inexperientes e que a experiência da escola pública era bem diferente da realidade da escola privada.

Nesta escola, assumimos uma turma de 4ª série formada por 25 alunos. Ali tivemos o prazer de, pela primeira vez, ensinar em uma turma na qual os alunos já estavam alfabetizados. Pudemos também vivenciar o dia a dia de uma escola que adotava uma proposta mais próxima do construtivismo, embora o trabalho em sala de aula fosse sempre conduzido pelos docentes.

O fato de os professores conduzirem as atividades evidenciava a confusão conceitual relativamente à compreensão dos docentes da escola pública que entendiam o construtivismo como um território de livre iniciativa do aluno, aspecto sobre o qual se alicerçavam as maiores resistências das professoras em relação a essa teoria. Compreendemos que este tenha sido mais um equívoco conceitual da pedagogia no Brasil.

Percebemos também que no curso de magistério os fundamentos teóricos eram bastante superficiais e que nós desconhecíamos muitas matérias. Se considerarmos a dificuldade quanto ao acesso às literaturas especializadas naquela época, a compreensão de conceitos tão novos se tornava quase impossível.

Por sua vez, na Escola João Santos Filho, a proposta pedagógica dividia espaço com a lógica empresarial de uma grande indústria. Assim, tudo era devidamente etiquetado, separado,

organizado e controlado de modo a racionar o tempo e o espaço uma ideia não muito próxima do construtivismo.

Pensamos o construtivismo na perspectiva da ação efetiva do sujeito no processo de reflexão e descoberta do conhecimento. Lira explica que:

Com a teoria de Jean Piaget, temos o surgimento do construtivismo, também denominado cognitivismo, por enfatizar os componentes da cognição (memória, percepção e intuição) no ato de conhecer. Rompendo com os paradigmas anteriores, Piaget foi o primeiro estudioso a pesquisar cientificamente como o conhecimento era formado na mente (Lira, 2016: 25).

Nos anos de 1990, segundo Duarte (2008), muitos professores maranhenses não tinham a formação mínima para atuar em salas de aula, logo a compreensão de conceitos teóricos tão novos tornavam-se difíceis de serem alcançados, e o ponto mais valorizado e divulgado da teoria construtivista passou a ser a excessiva liberdade do aluno em sala de aula e o não diretivismo docente. Estes fatores conduziram os professores a se tornarem profissionais mais desvalorizados do ponto de vista da autoridade pedagógica. Alie-se a isto a crença de que a memorização, o treino e o ensino de conteúdos e habilidades eram práticas pedagógicas ultrapassadas e indevidas nas salas de professores modernos e construtivistas. Problematicamos a ideia de não diretivismo buscando a reflexão de Sampaio que defende que “[...] não se pode conceber autonomia sem dependência. O conceito de autonomia é relativo e relacional e não substancial como aprendemos a compreendê-lo” (Sampaio 2008: 98).

Hoje compreendemos que nenhuma proposta que deixe o aluno liberto de regras, obrigações e orientações seguras, pode dar bons resultados, principalmente em se tratando de escola pública em que muitas vezes o discente só encontra um espaço e um tempo para estudar no ambiente escolar e que os únicos sujeitos capazes de conduzi-los e ajudá-los são os professores. Não queremos dizer com isto que a escola seja o único espaço em que se possa aprender, nem que seja o melhor espaço. Cogitamos que para os alunos da escola pública, a escola é que muitas vezes oportuniza os saberes acadêmicos e é também a que mais o aproxima da formação de valores, tão frágeis ou tão controversos em seus ambientes familiares.

Na escola João Santos Filho tivemos as primeiras experiências de formação continuada e o que mais nos surpreendeu foram as dificuldades vividas em sala de aula, a condução das rotinas, o domínio da turma, o convívio com os colegas muito mais experientes e muito pouco receptivos a alguém ainda em início de carreira.

Pudemos perceber que ser professor de hora aula é diferente de ser regente em turma uni docente e com alunos pequenos. Refazer as memórias da carreira possibilita-nos refletir posturas e repensar conceitos:

A importância da memória/estudo da experiência, segundo Laneve, constitui potencial para elevar a qualidade da prática escolar, assim como para elevar a qualidade da teoria. Esse entendimento implica em uma reorientação da pesquisa em didática- tomar o ensino escolar enquanto prática social, e nas demais ciências da educação tomar a educação enquanto prática social para então se construir novos saberes pedagógicos: da prática e para a prática (Pimenta, 1997: 11).

Todas as experiências que vivenciávamos, ao longo de quatro anos, estudando e trabalhando, nos fizeram desejar profissionalmente a docência. No segundo semestre de 1996, prestámos vestibular para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e logo conhecemos o lado mais angustiante da vida acadêmica na universidade pública brasileira- as greves frequentes.

Ao iniciar o curso em 1997, outro problema que se evidenciava para nós era a falta de professores na universidade, principalmente para os campi do interior. Passávamos um semestre inteiro com apenas duas ou três disciplinas; quando muito, quatro.

Em 1998 decidimos tentar transferência para São Luís e no mesmo semestre passámos a estudar e residir na capital. Nesta cidade a vida acadêmica era diferente, pois havia uma boa biblioteca, um restaurante universitário, contudo, o que mais nos agradava era a possibilidade de poder transitar por outras licenciaturas, conviver com alunos de outros cursos que tinham conhecimentos e saberes tão diferentes dos nossos. Assim, frequentámos disciplinas de outros cursos como Geografia, História, Ciências Sociais e Matemática para aceder a conteúdos que não haviam sido ministrados no ano anterior.

O curso de Pedagogia noturno habilitava somente para o Magistério, contudo na metade do percurso uma mudança na grade curricular possibilitava aos alunos cursar as disciplinas de uma das três habilitações oferecidas ao Curso de Pedagogia vespertina: Administração, Supervisão ou Orientação Escolar.

Passámos então a cursar as cadeiras da Supervisão Escolar no turno vespertino.



No Curso de Ciências Sociais conhecemos um Grupo de Estudos que sob a orientação da professora Dra. Elizabete Beserra, pesquisava os povos indígenas do Maranhão, sobretudo os Guajajara.

No ano de 2001 começámos a atuar como professora bolsista em um programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de São Luís. Tratava-se do Programa Recomeço destinado a alunos que haviam interrompido os estudos. Atuámos em turmas de 5ª e 6ª séries no turno noturno e, mais uma vez, nos deparámos com as dificuldades dos alunos em ler e escrever. Muitos deles haviam parado de estudar havia mais de uma década. Eram alunos especiais, pessoas que haviam saído de seus municípios, buscando melhores condições de vida na capital e que tinham ficado anos subempregados em casas de família, na construção civil, muitos morando em casas alheias sem poder estudar.

A oportunidade de terem suas próprias casas surgiu com a abertura de mais uma invasão na periferia da cidade de São Luís, o bairro Cidade Olímpica. Tratava-se de uma das comunidades mais problemáticas de São Luís e todos tínhamos muitos receios de estarmos ali à noite. Muitas vezes, os ônibus eram apedrejados por moradores em protestos ou reivindicações contra o poder público, outras vezes tínhamos que sair correndo, pois qualquer chuva deixava a comunidade ilhada. Apesar de estes acontecimentos a comunidade tinha uma relação respeitosa e de pertencimento com a escola e nunca nos aconteceu nada ali.

Na ausência de professores para todas as disciplinas, todos os professores acabavam por ser polivalentes, atuando nas salas e ensinando as disciplinas para as quais não havia professores disponíveis. As aulas de disciplinas com conteúdos mais específicos, como matemática e biologia, eram organizadas para que os dois professores do grupo especialistas nas áreas pudessem assumir.

Aquelas pessoas compreendiam bem o significado de serem excluídos de todos os direitos e buscavam todas as maneiras de obter o mínimo necessário à sua comunidade, combatendo todo tipo de opressão. Nas palavras de Freire:

Quem, melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela (Freire, 1987: 31).

Trabalhámos naquela comunidade até o final do ano de 2002, quando findou o Programa Recomeço e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) naquela escola foi assumida pelos professores da rede municipal de São Luís.

Levámos connosco mais que saberes pedagógicos daquele contexto, aportámos a compreensão da realidade das comunidades da periferia de São Luís e do quão pouco a escola pode fazer por pessoas tão carentes de tudo, e que mesmo assim nutrem grandes expectativas em relação à escola.

No ano de 2003 concluímos a graduação em Pedagogia com Habilitação em Magistério e Supervisão Escolar, defendendo a monografia intitulada *Educação Indigenista: intercultural, bilíngue, específica e diferenciada? Um olhar sobre a Proposta Curricular de Curso de Magistério Indígena de Estado do Maranhão*.

Este trabalho foi resultado dos estudos feitos com o grupo de pesquisa da professora Elisabeth Beserra.

No início do ano de 2004 a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) abriu vagas para professor substituto do Curso de Pedagogia para disciplina da Didática, a ser contratado por meio de Processo Seletivo Simplificado. Fomos aprovados e passámos a trabalhar como professora substituta do Curso de Pedagogia em Codó. Aquele foi um período de muitas experiências, pois além da turma de Codó, com a qual trabalhámos, não apenas as disciplinas de Didática, tivemos tirocínio com outras disciplinas em outras instituições de nível superior atuantes na região.

Na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) lidámos com alunos do Programa de Qualificação Docente (PQD) na cidade de São Raimundo das Mangabeiras, região Sul do Maranhão, pela Universidade Estadual do Piauí (UESP) trabalhámos também no Curso de Pedagogia na cidade da Coelho Neto-Maranhão.

Na UFMA além de dar aulas, também orientámos alunos na construção de seus trabalhos de monografia, o que nos exigia muito tempo e estudo.

Em 2005 tivemos o contrato renovado com a UFMA por mais um ano e ficámos até 2006, ano em que saímos para assumir uma vaga de professor efetivo aprovada em concurso público na Prefeitura Municipal de São Luís.

Sendo aprovados para o núcleo comum tivemos oportunidade de assumir uma turma de alfabetização, o que nos ajudou a compreender por que razões era tão difícil para a escola pública alfabetizar seus alunos.

Aqueles primeiros anos de sala de aula com crianças pequenas foram extremamente difíceis para nós principalmente pela inexperiência, a indisciplina das crianças e as condições materiais desfavoráveis nas escolas de São Luís e a comunidade na qual trabalhávamos era bastante problemática, associe-se a isto o fato de que aquela turma de segundo ano estava no mês de abril recebendo a terceira professora diferente. Tal situação confirma a hipótese de Jonson e Tozetto que afirmam:

As dificuldades encontradas no início da docência estão relacionadas com uma cultura escolar que vem se solidificando, sendo a de destinar ao professor iniciante as turmas que os demais professores não aceitaram. Assim como, os saberes práticos que necessitam estar mais associados com a formação inicial, e aonde o baixo nível de reconhecimento profissional, e a efetivação da prática em comunidade de extrema vulnerabilidade social estão presentes. A entrada na carreira docente é um momento bastante estudado pela literatura estrangeira, entretanto, no Brasil, o tema ainda é pouco discutido

(Jonson e Tozetto, 2017: 2382).

Em São Luís é difícil dizer o que são comunidades em situação de extrema vulnerabilidade em se tratando de escolas públicas de comunidades periféricas visto que todas as comunidades da periferia da cidade sofrem dos mesmos problemas e vivenciam as mesmas carências. Os alunos destas escolas, muitos vindos de famílias socioeconomicamente desestruturadas, se veem desamparados no contexto escolar por falta de apoio dos pais que não têm, muitas vezes, nem conhecimento e nem o hábito de acompanhar os filhos durante o processo de instrução escolar. Fica aos professores o desafio de conscientizar as famílias quanto a importância do acompanhamento da vida escolar de seus filhos.

Passados alguns anos na docência da escola pública, ainda não encontramos respostas para muitas questões que nos incomodam como o fato de tantas crianças não conseguirem se alfabetizar adequadamente em contexto destas instituições, mas julgamos conhecer algumas pistas que indicam caminhos para a compreensão desta dificuldade, de entre elas, destacamos: a sistemática de ciclos, na qual a cada etapa a criança é entregue a um professor diferente que não conhece o trabalho do colega da etapa anterior e nem se preocupa em continuar o trabalho iniciado por ele; a ausência<sup>2</sup> de condições estruturais e materiais das escolas; a distância das famílias da vida escolar dos filhos; os equívocos relacionados aos conceitos de alfabetização e

---

<sup>2</sup> A realidade atual: banheiros interditados, carteiras quebradas, ausências de bibliotecas, inexistência de laboratórios, instável ambiente geofísico e outros gravames.

letramento na escola pública, além do fato comentado por Jonson e Tozeto (2017) da destinação das turmas das crianças menores aos professores já em fim de carreira.

Em 2007 fomos aprovados em concurso público para a prefeitura do município de São José de Ribamar na região metropolitana de São Luís. Naquele município passámos a trabalhar como professora de segundo ano fundamental.

A rede municipal de ensino de São José de Ribamar adotava para o ensino do primeiro ciclo um programa de ensino de leitura e escrita denominado Alfa e Beto<sup>3</sup>, no qual se utilizava proposta metafônica.

Atuando simultaneamente em São Luís e São José de Ribamar fomos fazendo comparações, ponderações, testes, idas e vindas, nas duas realidades na tentativa de compreender os pontos mais fortes e mais vulneráveis de cada proposta.

No ano de 2008 fomos novamente aprovados para concurso público em São Luís e deixámos o Município de São José de Ribamar.

Em São Luís, passámos a atuar em dois turnos na UEB Monsenhor Frederico Chaves. Aquela escola tinha professores e gestores muito comprometidos com a aprendizagem de seus alunos e as professoras do ciclo de alfabetização, assim como nós, buscavam meios para melhorar o desempenho de seus alunos que apresentavam baixo rendimento.

Logo o grupo de professoras da escola passou a organizar momentos de leitura na própria instituição, aproveitando os horários das aulas de educação física, que aconteciam duas vezes por semana, e os dias de planejamento e formação continuada para problematizar as experiências das salas de aula trazidas por cada colega na tentativa de encontrar soluções possíveis dentro da própria escola e no contexto de nossas próprias realidades e limitações. Desta forma, alguns pontos da proposta fônico-silábica do Programa Alfa e Beto passaram a ser considerados nas rotinas de trabalho da escola.

Os principais aspectos da metodologia metafônica adaptados às nossas rotinas foram a exploração da consciência fonológica e o treino de leitura e escrita por meio da diversidade de ditados, bancos de palavras, leitura e transcrição de textos e frases. Estas atividades, incorporadas ao trabalho com a diversidade de textos proposta no letramento, contribuíram para melhorar o rendimento dos alunos que se encontravam em processo de alfabetização.

Dalazen *et alii*. esclarecem que o método fônico:

---

<sup>3</sup> Programa de alfabetização metafônico adotado nas escolas municipais de São José de Ribamar.

O método fônico nasceu como uma crítica ao método da soletração ou alfabético. Primeiro são ensinadas as formas e os sons das vogais. Depois são ensinadas as consoantes, sendo aos poucos, estabelecidas relações mais complexas. Cada letra é aprendida como um fonema que, juntamente com outro, forma sílabas e palavras. São ensinadas primeiras as palavras mais simples e depois as mais complexas. Visando aproximar os alunos de algum significado é que foram criadas variações do método fônico. O que difere uma modalidade da outra é a maneira de apresentar os sons: seja a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e ao som, de um personagem associado ao fonema, de uma onomatopeia ou de uma história para dar sentido à apresentação dos fonemas. Um exemplo deste método é o professor que escreve uma letra no quadro e apresenta objetos que comecem com ela. Em seguida, escrevem várias palavras no quadro e pede para os alunos apontarem a letra inicialmente apresentada. O método fônico é recomendado nas diretrizes curriculares de países que utilizam a linguagem alfabética, como: Estados Unidos, Inglaterra, França, Dinamarca, e no Brasil, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização foi aprovado e está incluído no Guia de tecnologias do MEC. O Programa Alfa e Beto de Alfabetização dispõe de um conjunto rico e variado de materiais que contemplam todas as competências previstas no Programa de Ensino:

- Consciência fonológica.
- Princípio alfabético.
- Decodificação.
- Fluência.
- Desenvolvimento do vocabulário.
- Estratégias de compreensão de textos.
- Competências da escrita

(Dalazen, Frigheto e Santos, 2013: 2-3).

A inclusão de elementos de propostas de alfabetização diferentes da adotada na rede municipal de ensino indicava tanto a nossa busca por resultados quanto a falta de orientações metodológicas para o trabalho nas escolas de São Luís que teoricamente adotava princípios cognitivistas orientados pela Psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1999), mas na prática não apresentava qualquer metodologia de trabalho, deixando os professores à deriva num mar de incertezas e frustrações diante de alunos que não conseguiam avançar conforme as teorias afirmam.

A UEB Monsenhor Frederico Chaves atendia a todas as etapas do ensino fundamental, indo da primeira etapa até oitava série, posteriormente, nono ano, além de atender a turmas de

Educação de Jovens e adultos (EJA). Ali, voltámos a atuar com alunos jovens e adultos juntamente com outras três colegas, que também trabalhavam manhã e tarde na escola.

Permanecemos naquela escola por dez anos, e ali compreendemos o sentido da formação de Identidade Profissional de Educador (Pimenta, 1997). Percebemos o quanto os saberes da experiência são fundamentais para o aprendizado da própria profissão, compreendemos o quanto o convívio com outros profissionais mais experientes, ou não, mas dispostos a trocas de saberes, informações, conhecimento pode ajudar a formar qualitativamente um colega menos experiente. Este foi o maior legado que recebemos da UEB Monsenhor Frederico Chaves.

Destacamos desta escola o convívio produtivo e prazeroso com todo o grupo, mas, principalmente, a parceria com os professores na vivência do magistério e na prática comprometida com os alunos da escola pública. Aquela escola foi o nosso melhor laboratório enquanto professor. Com os professores do ciclo de alfabetização discutimos planejamentos, elaborámos rotinas, testámos recursos didáticos, pensámos e realizámos atividades adaptadas à nossa realidade. Por fim, vivenciávamos nossa identidade profissional docente. Neste sentido, Pimenta considera que:

Produzir a vida do professor implica em valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. [...]. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. [...]. Consequentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua (Pimenta, 1997: 12).

Buscando continuar nossa própria formação, iniciámos, no ano de 2013, um Curso de Especialização em Gestão Educacional na Faculdade Pitágoras, em São Luís. As aulas deste curso aconteciam apenas aos sábados, uma vez que trabalhávamos em três turnos durante a semana, mas logo surgiram outras atividades para esse dia como as aulas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as aulas do curso Especialização Conducente ao Mestrado do Instituto Politécnico da Guarda.

Foram dois anos de intenso trabalho com aulas aos fins de semana, alternando três cursos, às vezes, tendo que nos dividir entre eles.

O fato de a equipe de trabalho da escola estar igualmente inserida nos cursos do PNAIC e do Mestrado facilitava as atividades e dava mais ânimo nos momentos de fadiga.

Em 2015 concluímos a Especialização em Gestão, apresentando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a situação de ausência de Projetos Políticos-Pedagógicos nas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís.

No ano letivo de 2015 saímos da UEB Monsenhor Frederico Chaves e passámos a desenvolver nossas atividades na UEB Padre João Miguel Mohana, escola de tempo integral sobre a qual refletimos neste trabalho.

Tendo concluído a Especialização Conducente ao Mestrado, iniciámos a realização do trabalho de Dissertação deste Curso. Podemos dizer que este não será nosso último curso de formação continuada; mas talvez tenha sido o mais difícil.

Ao refletir sobre o início da nossa caminhada, somos levados a pensar que ao percorrer um caminho às vezes difícil, vamos muitas vezes cometendo equívocos, revendo posturas, mas principalmente, buscando possibilidades. Fazer este exercício de reflexão sobre o nosso fazer diário é segundo Shön (2000) procurar compreender a nossa práxis e ser reflexivos. Pimenta (1997) trata da construção da identidade profissional dos professores forjada a partir dos saberes e das experiências do convívio cotidiano no contexto da profissão. De igual modo, consideramos que nossa trajetória nos levou a construir uma identidade profissional docente forjada na realidade da escola pública brasileira e em suas limitações políticas e pedagógicas.

## **2.1. Experiência em Escola de Tempo Integral**

Começámos nossas atividades na UEB Padre João Miguel Mohana, no ano letivo de 2015, após mais de uma década na UEB Monsenhor Frederico Chaves, e sentimos todas as dificuldades inerentes a um novo processo de adaptação a um novo ambiente de trabalho.

Naquele primeiro ano de escola de tempo integral foi adotado um *kit* de materiais com jogos e livros paradidáticos a ser utilizados pelos professores e alunos em sala de aula. Para uma correta utilização desse material foi organizada, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) naquele ano, uma formação de três dias com professores formadores da editora Positivo, responsáveis pela elaboração do referido material. Aquela foi a única formação promovida pela secretaria municipal para as escolas de tempo integral da rede desde a sua

implementação e a utilização do material da editora Positivo também se limitou ao primeiro ano de funcionamento de jornada de tempo integral.

Um dos fatores que mais dificultavam o desenvolvimento do trabalho era a inexistência de uma proposta de escola de educação integral da rede, pois isso tornava difícil a compreensão do que fazer no contexto da escola. No entanto, nutríamos expectativas de que com o tempo tudo fosse sendo organizado, construído e melhorado, mas não foi o que aconteceu. Lamentavelmente, a mudança que se observou foi basicamente a ampliação do tempo escolar das crianças.

Bruna Ramos reflete sobre a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola de tempo integral e considera necessário pensar para além do *slogan* “Mais tempo para a criança na escola”:

Mas para além de uma adesão acrítica, que nos impeça de admirar analiticamente a proposta, é preciso ir para além do *slogan* em seu significado mais óbvio, [o do aumento quantitativo do tempo escolar], para podermos nos perguntar que tempos contribuirão para o redimensionamento de nossas possibilidades de formação, orientando-se como em legado freiriano, a uma educação humana e libertadora. Por isso, problematizar o tempo da chamada “escola de tempo integral” é, antes de tudo, dialogar com o pressuposto que está na base de qualquer consideração feita: o de que só faz sentido ampliar o tempo-escola se o fundamento da expansão das horas for a busca pela formação integral do sujeito aprendente (Ramos, 2016: 29).

Procurámos, deste modo, encontrar soluções para os problemas que dificultavam o desenvolvimento das crianças numa escola com um projeto comprometido pela falta de proposta pedagógica e curricular. Neste sentido, consideramos que nos situámos entre os professores que, tal como sugerem por Garcia e Zaccur, “dialogaram com o projeto”:

Em relação ao projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), os professores formavam três grandes grupos que diferencio assim: os que aceitaram o projeto, os que sabotaram o projeto e os que dialogaram com o projeto (Garcia e Zaccur, 2008: 146).

Efetivamente, com o passar dos meses, os professores foram gradativamente se desiludindo e se acomodando face à realidade escolar visto que não havia qualquer projeto pelo



qual pudessem lutar ou mesmo com o qual pudessem contar para melhorar o desempenho dos alunos ou dinamizar suas práticas pedagógicas.

Apesar dos obstáculos, persistimos e investimos na nossa atividade docente e verificámos, no final do ano, que alguns dos alunos com os quais trabalhamos naquele primeiro ano de escola de tempo integral já liam pequenos enunciados; outros já conseguiam escrever, mas a maioria necessitava ainda de muita ajuda para se alfabetizar.

De modo a exemplificarmos a nossa atuação, no ponto que segue, explicamos os procedimentos e atividades desenvolvidas com a turma com a qual trabalhámos durante o primeiro e o segundo anos do Ciclo de Alfabetização em 2016 e 2017.

## **2.2. Primeiro Ano do Ciclo de Alfabetização**

### **2.2.1. Caracterização da Turma**

No ano de 2016, assumimos uma turma do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, constituída por 23 crianças, treze das quais eram do género masculino e dez do género feminino. Aquela turma, como as demais dos anos anteriores, também tinha estado sem atividades escolares por mais de três meses devido às recorrentes greves de professores, em São Luís, nos últimos anos.

As crianças matriculadas naquela turma eram oriundas de diversas escolas e bairros da periferia da capital, mas principalmente do bairro São Raimundo e áreas adjacentes.

### **2.2.2. Atividades Desenvolvidas**

Na parte que se segue iremos descrever as atividades desenvolvidas com os alunos do primeiro ano da escola de tempo integral UEB Padre João Miguel Mohana e, posteriormente, centraremos a nossa atenção nas atividades desenvolvidas com essa mesma turma no segundo ano do Ciclo de Alfabetização em 2017.

### 2.2.3. Diagnóstico de Hipóteses de Escrita

Para direcionar as atividades a serem desenvolvidas com a turma necessitávamos de diagnosticar as dificuldades e nível de conhecimento das crianças, uma vez que elas eram oriundas de diversas instituições escolares.

Para diagnosticar as hipóteses de escrita das crianças elaborámos uma atividade do tipo autoditado ou ditado mudo, atividade na qual são colocadas as ilustrações para que a criança escreva sem o auxílio da fala do professor. Para esta atividade, optámos por nomes de animais com diferentes números de sílabas. A realização da tarefa se destinava ao diagnóstico da concepção que cada criança fazia da escrita, ou seja, das hipóteses.

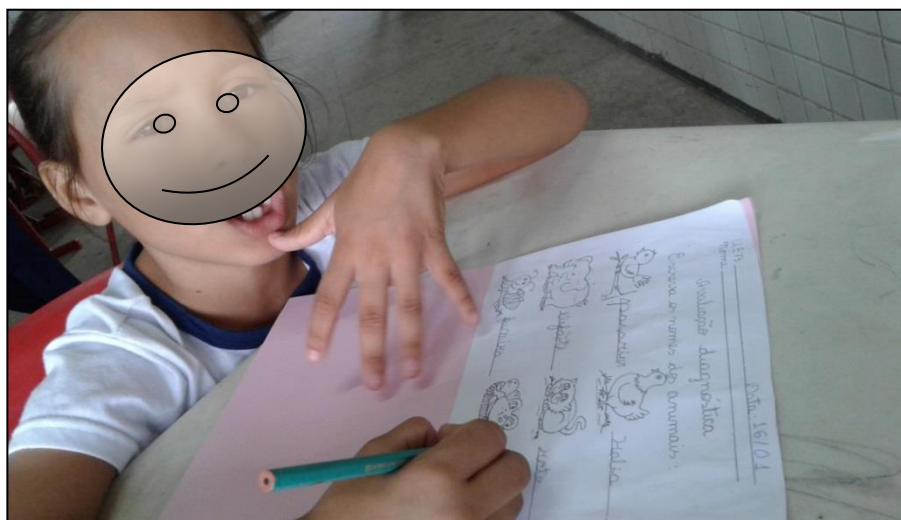


Figura 1 - Aluna realizando atividade diagnóstica  
Fonte: Arquivo pessoal

Essas atividades diagnósticas se repetiram a cada final de bimestre até o encerramento do ano letivo (Anexo 4).

Quanto às hipóteses de escrita, todas as crianças se encontravam inicialmente na fase pré-silábica, mas havia significativas diferenças entre elas. Algumas já identificavam todas as letras; outras nem as de seus nomes; algumas já escreviam o próprio nome e outras já conseguiam ler palavras simples.

Franchi trata da importância para o educador de conhecer as concepções que seus alunos fazem da língua escrita:

O professor da rede pública, sem formação específica e com tempo limitado, poderá bem se utilizar de procedimentos mais simples, aqui adotados, para ter um conhecimento suficiente da conceitualização que fazem seus alunos sobre a escrita. O importante é a percepção, por parte do alfabetizador, de que, normalmente, nas escolas públicas, as crianças do 1º ano se encontram em níveis diferenciados de conceitualização e estes devem ser considerados antes de se iniciar o processo (Franchi, 2012: 78).

A realização das atividades diagnósticas com as crianças é indispensável para o planejamento das atividades de intervenção com cada aluno, segundo a sua especificidade. É também imprescindível para que o professor possa fazer o acompanhamento do desenvolvimento de seu aluno, redimensionar as atividades, quando necessário, além de informar os pais e/ou responsáveis sobre o trabalho desenvolvido na turma, de modo a que estes pudessem ajudar os filhos em casa.

Os resultados das atividades diagnósticas, aliados ao desempenho nas tarefas diárias de alfabetização, tinham a função ajudar a perceber se devíamos ou não continuar com aquele tipo de atividade com aquela criança. Algumas vezes tivemos que alterar ou adaptar algumas atividades.

O desenvolvimento das crianças foi sendo acompanhado por meio de uma ficha, na qual se registravam as hipóteses de escrita a cada bimestre (Figura 2), seguindo orientação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

UNIDADE DE ENSINO:		TURNO:				
CICLO/ETAPA:		PROFESSOR (A):				
Nº	NOME DO ESTUDANTE	HIPÓTESE DE ESCRITA				
		DIAGNÓSTICO	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
01	Adriuel Roman		Pré-sil	Sil c/valor	Sil alf	alfabetico
02	Agatha Gabrielly		"	pré-sil	Sil c/valor	Sil alf
03	Antonio Pedro		"	pré-sil	Sil c/valor	Sil alf
04	Carla Henrique		"	Sil c/valor	Sil alf	alfabetico
05	David Kayck		"	pré-sil	Sil c/valor	Sil alf
06	Eduarda Medeiros		"	Sil c/valor	Sil alf	alfabetico
07	Enrick Roman		"	pré-sil	Sil c/valor	Sil alf
08	Isabel Ingrid		"	pré-sil	pré-sil	pré-sil
09	Thom Enilson		"	pré-sil	pré-sil	pré-sil
10	Letícia do Santo		"	Sil c/valor	Sil alf	alf
11	Luís Gustavo		"	Sil c/valor	Sil alf	alf
12	Matheus Eduardo		"	Sil c/valor	Sil alf	alf
13	Pedro Emanuel		"	Sil c/valor	alf	alf
14	Rafaela Franco		"	Sil c/valor	Sil alf	alf
15	Richard de Jesus		"	pré-sil	Sil c/valor	Sil c/valor
16	Chalupa Yago		"	Sil c/valor	Sil alf	alf
17	Vagnerth Carlos		"	Sil c/valor	Sil alf	alfabetico
18	Vitoria Emily		"	Sil c/valor	Sil alf	alf
19	Walison Ruan		"	Sil alf	alfabetico	alf
20	Wendel Ruan		"	pré-sil	Sil c/valor	Sil c/valor

Figura 2 - Ficha de acompanhamento de hipóteses de escrita  
Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Essas hipóteses foram definidas de acordo com os estudos de Ferreiro & Teberosky (1999) em Psicogênese de Língua Escrita, os quais orientam a Proposta de Alfabetização da rede municipal de São Luís.

Assim, considerando as hipóteses de escrita diagnosticadas na turma, obtivemos no segundo bimestre o seguinte resultado:

- 9 crianças pré-silábicas;
- 1 criança silábica sem valor sonoro;
- 11 silábicas com valor sonoro;
- 2 crianças silábico-alfabéticas.

Tendo encerrado as atividades de diagnóstico, organizámos os planejamentos das atividades didáticas. Após definirmos os conteúdos, ou direitos de aprendizagem, como refere o PNAIC, e as capacidades que deviam ser trabalhadas mensalmente, planeámos as atividades sob a forma de rotinas semanais. Duas dessas rotinas serão postas em apêndice deste trabalho e detalhadas no texto.

Diante dos problemas habituais da escola, como a dificuldade com o horário de tempo integral e a falta de transporte escolar que contribuíram para aumentar o absentismo no contra turno, passámos a perceber as dificuldades das crianças que não estavam habituadas a passar

tanto tempo na escola. Além disso, ficavam cansadas das longas caminhadas e dos percursos diários efetuados entre casa e a escola e vice-versa e, com a falta de recreio, as crianças saíam das salas apenas para o lanche, retornavam em seguida e eram liberadas quinze minutos mais cedo todos os dias.

Percebendo as dificuldades que aquelas crianças teriam para avançar no processo de alfabetização passámos a refletir sobre formas possíveis de facilitar a sua aprendizagem e o nosso trabalho pedagógico.

#### **2.2.4. Aprendizagem de Leitura**

Durante o ano, trabalhámos essencialmente atividades de alfabetização e letramento. A preocupação com a alfabetização se deveu a três fatores: à nossa experiência consolidada na alfabetização de crianças e adultos; aos estudos recentes no PNAIC, curso que acabávamos de concluir, mas sobretudo à realidade das escolas municipais, nas quais é muito comum encontrar alunos concluindo o ensino fundamental sem saber ler convencionalmente. Esta situação tem sido inclusive comum na UEB Padre João Miguel Mohana.

**As atividades de leitura aconteceram de forma permanente nas rotinas sistematizadas em:**

- a) Leitura de deleite diária;
- b) Roda de leitura semanal;
- c) Leituras compartilhadas e individuais.

As atividades pedagógicas das escolas da rede municipal eram planejadas, considerando os descritores que orientavam o trabalho didático de cada componente curricular, na forma de capacidade a ser desenvolvida com as crianças.

Visando melhorar o aprendizado das crianças, seleccionámos para o primeiro semestre, como material de apoio à leitura, as parlendas, as cantigas de roda, os trava-línguas, as adivinhas e poemas de Vinícius de Moraes e Cecília Meireles. Foram trabalhados dois poemas de Cecília Meireles, sendo um deles o que ilustra a sequência de atividades que exploraremos em seguida, cinco de Vinícius de Moraes e outros de autores diversos.

Assim, após o diagnóstico, iniciámos, na primeira semana, a apresentação e exploração da vogal “a-A”. Seguidamente, apresentámos o esquema básico de rotina de trabalho que desenvolvemos com as vogais: A, E, I, O, U, variando os textos de apoio e as atividades desenvolvidas.

Referimos, a título de exemplo, o trabalho com a vogal A.

Para explorar a vogal A, recorremos a textos de adivinhação e parlendas que tinham destaque esta vogal. Vejamos um exemplo:

- “O que é que é...?
- Tem escamas, não é peixe.
- Tem coroa, não é rei.
- Começa com A.
- Termina com I.
- **abacaxi.**” (Domínio Popular)

A partir desse texto trabalhámos leitura, memorização e decifração de adivinhas, explorámos a referida vogal das palavras destacadas:

“O que é que é?  
Se põe na mesa,  
Se reparte,  
Mas não se come?  
**Baralho**” (Domínio Popular)

Também enfatizámos a função lúdica das adivinhas, bem como a sua importância na tradição oral. Como atividades de ampliação do trabalho com este tipo de textos, solicitámos às crianças que pesquisassem outras adivinhas e as trouxessem para a aula do dia seguinte. A partir do texto da adivinha realizámos leituras de listas de nomes de frutas.

Leia lista de frutas e circule os nomes começados com “A”:

Abacate  
Laranja  
Banana

Melancia  
Goiaba  
Ameixa  
Melão  
Amora  
Uva  
Pitanga  
Manga

As adivinhas trazidas pelos alunos foram lidas e posteriormente coladas nos cadernos para que pudessem ser respondidas em casa com os familiares.

Entretanto, às crianças, que já identificavam as vogais, eram oferecidas atividades de leitura e escrita de encontros vocálicos; às crianças que identificavam algumas consoantes, eram dadas palavras simples para as lerem, associando-as aos encontros vocálicos.

Russo fala do trabalho com as vogais nos seguintes termos:

A vogal isolada não comunica nada ao aluno; não encerra significado nem transmite significação. Trabalhar vogais não implica apenas considerá-las isoladamente, da maneira como se apresenta no alfabeto; envolve também direcionar atividades que tenham por objetivo elaborar conceitos, a respeito dessas letras dentro de um todo, dentro de um contexto. As atividades com as vogais devem ser feitas simultaneamente ao trabalho com os nomes dos alunos, tomando o alfabeto integralmente, assim como os nomes dos objetos da classe, das dependências da escola etc., desde o início do ano. É importante que o aluno tenha sempre a oportunidade de visualizar o alfabeto, a fim de perceber como ele é formado e de onde são retiradas as letras (Russo, 2012: 94).

O trabalho com as vogais, no momento inicial do processo de alfabetização, foi fundamental também para a autoestima e a autoconfiança das crianças uma vez que grande parte delas já identificavam essas letras. Quando lhes foi solicitado que na lista de nomes da classe, ou de frutas preferidas da turma, ou qualquer outra, assinalassem ou pintassem as iniciadas com A, ou E, por exemplo, eles se mostraram felizes por poder realizar, sozinhos, a atividade sem o auxílio da professora.

Ainda no que concerne à identificação, reconhecimento e aprendizagem da vogal “a-A” foram colocadas listas de nomes próprios para que identificassem aqueles começados por “A”.

Enquanto trabalhávamos as vogais, explorávamos as adivinhas e as parlendas como textos para divertir, brincar, pedir silêncio e estimular o raciocínio. As crianças apreciaram especialmente as parlendas, e costumávamos usá-las em diferentes situações nas brincadeiras.

Para cada vogal, um novo texto era apresentado e, durante a semana, outros textos de mesma tipologia iam sendo explorados. Inicialmente, era feita a leitura compartilhada do texto pela turma. De seguida, explorava-se o texto, buscando as letras estudadas, pintando, recortando, colando, e remontando.

Vasconcelos trata da necessidade de se trabalhar com uma diversidade de textos e gêneros textuais para garantir uma aprendizagem mais qualitativa da leitura e da escrita em alfabetização. A autora cita alguns autores que defendem a necessidade de se diversificar os textos explorados em sala de aula:

O processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita tem transcendido o conceito de alfabetização como codificação e decodificação de letras, números, símbolos e sinais gráficos e o conceito de Letramento como a aplicação destes conhecimentos em contextos reais. Um ensino eficaz requer ações associadas em prol da desestabilização de práticas convencionais que desconsideram os contextos em que elas ocorrem socialmente. Segundo Lerner (2006, p18) “um dos maiores desafios centra-se em incorporar todos os alunos à cultura escrita, apropriando e assumindo a herança cultural que envolve o exercício de diversos tipos de textos em suas relações”. Os diversos tipos de textos ou gêneros textuais, segundo Schneuwly; Dolz (2004 apud CARVALHO, 2012) “são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares”.

Desta forma, os mesmos se concretizam nas diversas práticas discursivas presentes na sociedade. Geralmente, caracterizadas pela composição, estilo, e principalmente, pelos propósitos e finalidades. Diante da nova perspectiva do ensino da leitura e da escrita, centrada nas diversas interações, vista como ação entre sujeitos e objetos e não apenas como um mero instrumento, a diversidade de gêneros textuais adquire um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem (Vasconcelos, 2015: 3).

As atividades xerocopiadas serviam para aprofundar o estudo na sala e em casa, além de tornar o trabalho mais dinâmico, considerando que as crianças ainda não conseguiam transcrevê-las do quadro.



As atividades de casa também tinham a função de incentivar a parceria das famílias no processo de aprendizagem das crianças. neste sentido, pedíamos aos pais que se colocassem ao lado de seus filhos e que os apoiassem na realização das tarefas, embora alguns não o fizessem, muitos passaram a se comprometer em ajudar tanto nas atividades como nas leituras.

Desde o início, tivemos em conta a necessidade de explorar com a turma vários gêneros textuais. Diariamente, nos momentos de leitura de deleite, optamos por textos narrativos como os contos tradicionais, as fábulas, os contos africanos, e contos de autores brasileiros como Chico Buarque, Sylvia Orthof, Bartolomeu Campos de Queirós, Ana Maria Machado, Joel Rufino dos Santos, Tatiana Belinky, de entre outros.

Para exploração didática trabalhávamos poemas, trava-línguas e parlendas.

Textos como cartas e bilhetes foram trabalhados ao longo do ano em diversas situações. Recordamos, a título de exemplo, que para ampliar a leitura do conto “Noite de tempestade” de Yuchi Kimura, as crianças foram estimuladas a escrever uma carta, alertando a cabra para o perigo do encontro com o lobo que ela acreditava ser um grande amigo. Dessa forma, as crianças tiveram a experiência de escrever uma carta ou bilhete e de interagir com a obra lida.

Além da exploração de uma variedade de textos, tivemos, no decorrer do ano letivo, a preocupação com as atividades de alfabetização e o domínio das habilidades do sistema alfabético.

Para dar ênfase às atividades de alfabetização optamos por trabalhar as atividades na forma fônico-silábicas aliadas às práticas de letramento por meio da exploração dos diversos tipos de textos. Tivemos ainda a preocupação de diagnosticar bimestralmente o domínio e a compreensão das crianças face à escrita.

Como já referimos, iniciamos o trabalho pelo ensino das vogais e fomos avançando com os encontros vocálicos, seguidamente, as palavras simples, as frases curtas, até alcançarmos a leitura de textos mais complexos, sempre tendo a preocupação de verificar o entendimento das crianças face aos enunciados lidos, ouvidos e escritos. Ao explorarmos a leitura de encontros vocálicos, tínhamos como objetivo levar as crianças a compreender como as letras se juntam para formar palavras.

O texto escolhido para introduzir os encontros vocálicos foi “Batatinha aprende a latir” de Sérgio Caparelli (figura 3):

ESCOLA:	
ALUNO:	
<b>BATATINHA APRENDE A LATIR.</b>	
O CACHORRO BATATINHA QUER APRENDER A LATIR ABRE A BOCA E FECHA OS OLHOS: I, I, I, I, I, I, I, I,	
O CACHORRO BATATINHA ATÉ PENSA QUE LATIU ABRE A BOCA, FECHA OS OLHOS: IU, IU, IU, IU, IU, IU, IU, IU.	
O CACHORRO BATATINHA QUER LATIR, ACHA QUE ERROU ABRE A BOCA, FECHA OS OLHOS: OU, OU, OU, OU, OU, OU, OU, OU	
O CACHORRO BATATINHA VAI LATIR MESMO OU NÃO VAI? ABRE A BOCA, FECHA OS OLHOS: AI, AI, AI, AI, AI, AI, AI, AI,	
O CACHORRO BATATINHA LATE LENTO QUE NEM SEI... ABRE A BOCA, FECHA OS OLHOS: EI, EI, EI, EI, EI, EI, EI, EI.	
O CACHORRO BATATINHA ATÉ PENSA QUE APRENDEU. ABRE A BOCA, FECHA OS OLHOS: EU, EU, EU, EU, EU, EU, EU, EU.	
O CACHORRO BATATINHA SONHA QUE LATE AFINAL. ABRE A BOCA, FECHA OS OLHOS: MIAU, MIAU, MIAU, MIAU.	

Figura 3 – “Batatinha aprende a latir”  
 Fonte: Caparelli (1984)

Para facilitar a exploração do texto, o mesmo foi exposto no mural da sala e colado nos cadernos das crianças. Cada estrofe do poema foi lida coletivamente pela turma, com a ajuda da professora, e os encontros vocálicos e onomatopeias, lidos e destacados individualmente com cada criança.

As atividades propostas foram se diversificando ao longo do ano letivo, respeitando as hipóteses de escrita de cada criança, bem como a sua capacidade de leitura. Assim, havia alunos que eram desafiados às leituras individuais, alunos auxiliados para as leituras individuais, alunos inseridos em grupos com colegas mais avançados e alunos que dependiam quase que exclusivamente do apoio docente para as atividades tanto de leitura quanto de escrita.

Os momentos de leitura compartilhadas eram planejados para dentre outros objetivos, desenvolver nas crianças atitudes de solidariedade com os colegas e ajuda mútua aos colegas.

A leitura dos encontros vocálicos “ai, ui, ei, ou, ia, eu, uai, uau”, partindo de um texto poético como o de Sérgio Caparelli, se prestou ao objetivo principal de fazer com que as crianças compreendessem que as letras se unem para formar palavras e que o som de cada letra deve ser ouvido quando se lê ou se escreve uma palavra. A aprendizagem das vogais se torna

imprescindível no início processo de alfabetização, uma vez que estas letras estarão presentes nas famílias silábicas, e conseqüentemente em todas as palavras.

Assim, durante uma semana explorámos o estudo dos encontros vocálicos, destacando-os em outras palavras, completando diálogos em quadrinhos, lendo individualmente em bancos de palavras e escrevendo ditados.

A sonoridade do poema de Caparelli atrai as crianças que se divertem com a forma atrapalhada como “Batatinha”, o cachorro, faz para aprender a latir, e a onomatopeia “miau, miau, miau, miau” torna o texto ainda mais lúdico, além de possibilitar uma reflexão. As crianças devem escrever corretamente como o cachorro batatinha deve latir, afinal.

Identificadas as vogais, e trabalhados os encontros vocálicos, iniciámos o estudo das consoantes, de acordo com o planejamento de rotina didática por nós elaborada (Anexo5).

Durante todo o ano realizámos apresentações e explorações de novos textos no turno matutino, considerando a maior assiduidade das crianças neste turno de trabalho. No turno vespertino, explorámos, individualmente, os bancos de palavras, lemos com cada criança e realizámos alguns ditados. É de ressaltar que as atividades de leitura e alfabetização eram trabalhadas todos os dias, manhã e tarde, ou no período anterior ou posterior ao lanche.

Aqui serão detalhadas somente as atividades de língua portuguesa, alfabetização, leitura, escrita, embora sejam mencionados os demais componentes curriculares, uma vez que estamos descrevendo as rotinas.

A ordem para o estudo das consoantes foi a alfabética, assim a primeira consoante com a qual trabalhamos foi a letra “B-b”. Para a apresentação da consoante B-b escolhemos o poema “Jogo de bola” de Cecília Meireles (Figura 4):



Figura 4 – “Jogo de bola” de Cecília Meireles  
Fonte: Tavares (2012)

Assim, no início da aula, os alunos fizeram uma leitura compartilhada do texto com o auxílio da professora e, aproveitando a sonoridade, apresentámos a consoante B-b e sua família silábica.

Depois de esta atividade, iniciámos a exploração oral do mesmo, questionando os alunos:

“Alguém já conhecia este texto?”

“Sobre o que trata o texto?”

“Quem gosta de jogar à bola?”

“Onde vocês jogam à bola?”

Os meninos começaram afirmando que jogo de bola é coisa de menino e não de menina, que menina brinca com menina e menino brinca com menino. Diante da discussão das crianças, referimos que todas as brincadeiras podem ser partilhadas por meninos e/ou meninas, apesar de, por vezes, uns preferirem umas a outras, mas que isso não torna errado praticarem as mesmas brincadeira.

Tortato, Casagrande e Carvalho refletem sobre a abordagem do gênero por meio da literatura infantil, buscando a contribuição de vários autores especialistas na temática, colocam que:

A literatura infantil compreende um universo de simbolizações e significações que se situam numa posição privilegiada de comunicação com a criança, sua linguagem, ilustrações e formatos têm sido pensados e testados para esse fim entendendo que, a partir da centralidade que a criança assumiu na cultura contemporânea, ela também se constituiu em um grande mercado consumidor. Os setores acadêmicos ligados à crítica da literatura infantil como recurso pedagógico ressaltam que o uso de livros e histórias infantis como pretexto para abordar questões pedagógicas compromete o caráter artístico dessa modalidade de literatura. Para alguns autores, a literatura pertence ao campo do lúdico e da emoção e sua subordinação ao discurso crítico-pedagógico pode até aniquilá-la (Tortato, Casagrande e Carvalho, 2010: 7).

Explorando os recursos do texto “Jogo de Bola”, abordámos as rimas, explicando que consistem na repetição de uma sequência de sons a partir da vogal da última sílaba tônica dos

versos e exemplificámos, recuperando o poema já analisado de Cecília Meireles: bola/rola, Arabela/amarela, Raul/azul.

Tendo percebido que algumas crianças ainda não haviam compreendido o sentido de rimas, desafiámo-as a fazer rimas com coisas conhecidas como os matérias escolares e recursos e mobiliário da sala de aula:

No turno vespertino, as atividades eram mais voltadas para a alfabetização. De acordo com o planejamento (Anexo 6), foram postos os primeiros bancos de palavras, os quais foram retirados do texto trabalhado na semana, e outras, associando a consoante B e os encontros vocálicos. Bela \ bola \ Arabela \ Bia \ boi \ Buba \ baú.

Bizotto, Aroeira e Porto falam da importância do trabalho com as unidades fonológicas:

Para aprender ler e a escrever com autonomia, é necessário ser capaz de operar racionalmente com os fonemas e com o modo de representá-los graficamente. Geralmente, as pessoas não costumam dar atenção aos sons que produzem no uso falado da língua. Por isso, tem-se considerado que, no início da alfabetização, é importante criar situações em que as crianças fiquem atentas à pauta sonora da língua e operem de maneira lúdica com as unidades do sistema fonológico. Muitas brincadeiras infantis envolvem operar essas unidades. Cantigas de roda, como atirei o pau no gato, jogos de salão como lá vai a minha barquinha, língua do Pê, e trava-línguas são exemplos de brincadeiras adequadas ao desenvolvimento dessa capacidade. Trazendo essas produções culturais para a sala de aula, é possível criar situações de aprendizagem que levarão os alunos a operar deliberadamente com esses segmentos sonoros: sílabas; começo e final de palavras com mesmo som; rimas... é possível também trabalhar esse segmento formando listas de palavras que começam e terminam com determinada sílaba e completando versos com nomes que rimam, por exemplo (Bizotto, Aroeira e Porto, 2010: 94).

Refletindo sobre a posição dos autores supracitados, procurámos que as crianças adquirissem consciência fonológica de forma lúdica, recorrendo a estratégias variadas. Mas é muito difícil limitar a exploração da literatura em sala de aula aos aspectos estéticos, sobretudo, no âmbito da literatura infantil. A abordagem pedagógica dos temas tratados nos livros possibilita aos professores trabalhar a interdisciplinaridades dos conteúdos e abordar os temas mais sutis. Como introduzir um tema como discriminação racial, *bullying* sem o auxílio de uma leitura que atraia as crianças e as leve a refletir?

Neste sentido, procurámos despertar nos alunos o desejo de ler, sabendo poder encontrar nos livros um universo interessante de descoberta, de conhecimento e de momentos lúdicos. As obras *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles, *Arca de Noé* de Vinícius de Moraes e *Flora* de Bartolomeu Campos de Queirós, por exemplo, foram exploradas como recursos lúdicos, poéticos e pedagógicos através dos quais pudemos ensinar, estudar, explorar, brincar e encantar.

Ao longo do ano letivo, nas classes de alfabetização, recorremos frequentemente a obras de literatura infantil quer para apresentar um tema novo quer para aprofundar uma discussão e principalmente para despoletar o prazer de ler, respeitando a função lúdica e estética dos textos.

A exploração dos poemas nas turmas de alfabetização responde bem ao interesse didático pela aprendizagem de leitura por serem textos breves, com recursos como rimas, com vasta variedade de vocábulos, além de constituir-se recurso lúdico e estético que atraiu as crianças. A abordagem problematizadora destes textos teve como principal objetivo levar as crianças a compreender que todo texto escrito pressupõe um contexto com sujeitos, espaços e situações.

Os bancos de palavras também foram explorados como atividades de alfabetização, eles eram lidos individualmente com cada criança, na sua mesa, e posteriormente colados nos cadernos para serem estudados em casa com a família.

Ao longo do ano as famílias passaram a se envolver com as atividades dos filhos, tanto as de casa como algumas dos projetos de sala de aula, e isso foi ajudando a melhorar o desempenho das crianças.

Muitos professores alfabetizadores em São Luís ainda veem com ressalvas qualquer tipo de intervenção pedagógica que aponte para as concepções fônico-silábicas, designando-as pejorativamente “tradicionais ou de pedagogia do beabá”. Observa-se, porém, que muitos fazem uso destes métodos em suas salas de aulas, embora nem sempre admitam. As coleções fônico-silábicas e de letramento, por exemplo, Tin - Do- Le-Lê estão presentes na maioria das salas de aula dos professores alfabetizadores.

Nas aulas do turno vespertino, as atividades de alfabetização consistiam em atividades para ilustrar textos, palavras iniciadas com o fonema estudado, escrita de autoditados, leituras individuais, de entre outras.

As atividades de ilustração, reescrita, criação de novas rimas e de novos finais para as histórias tiveram o objetivo de fazer com que as crianças se considerassem capazes de intervir nos textos e fazer parte deles, além de adquirir fluência na leitura e na escrita.

No último dia de aula da semana, dedicada ao fonema /b/, iniciámos a aula com a leitura do livro *Chapeuzinho amarelo* de Chico Buarque de Holanda, seguindo de roda de conversa. Chamámos a atenção para o facto de os meninos e meninas brincarem juntos na história e da necessidade que temos de enfrentar os nossos medos. Após a roda, iniciámos o estudo de Matemática, introduzindo as formas geométricas. Para consolidar os conhecimentos, foram construídas bolas, com meias; cilindros, com rolos de papel higiênico e retângulos, com caixas de remédios.

Quanto aos demais componentes curriculares como a matemática, as atividades não foram detalhadas, uma vez que tivemos equivalência entre a Prática de Estágio supervisionado e as nossas experiências profissionais docentes, como já referido na introdução deste trabalho.

Esclarecemos que a ênfase maior dada aos conteúdos de língua portuguesa se deu em função da nossa preocupação em garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas ao final do ano letivo, ou ao menos, o mais próximo possível disso.

À medida que nos dedicávamos à alfabetização fomos compreendendo o problema que é para o desenvolvimento das crianças o fato de não se alfabetizarem na idade certa.

Soares trata das razões que levam as crianças brasileiras a dificuldades no processo de alfabetização. Segundo ela, isto se dá em função de um processo de desinvenção da alfabetização:

O neologismo desinvenção pretende nomear a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas. Certamente esta perda da especificidade da alfabetização é fator explicativo-evidentemente, não único, mas talvez um dos mais relevantes- do atual processo de fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. [...] Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método e nenhuma teoria; com a mudança de concepção, sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método. Acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, o convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma, obscurecido pelo letramento, porque este acabou frequentemente por prevalecer sobre aquela, que como consequência,

perde sua especificidade (Soares, 2004: 8-11).

Nossa compreensão relativa à alfabetização vai ao encontro do pensamento de Soares (2004) no que diz respeito à necessidade de se retomar a especificidade do processo de alfabetização, principalmente em se tratando de escola pública e crianças das classes populares que muitas vezes não têm o acompanhamento necessário dos responsáveis no processo educativo.

Também concordamos com a autora quando expressa a necessidade de se repensar os papéis e as responsabilidades de cada professor nas etapas dos ciclos de ensino, principalmente no ciclo de alfabetização.

As atividades de alfabetização realizadas na turma do 1º ano aconteciam diariamente nos dois turnos de forma coletiva ou individual em trabalhos de:

- a) Exploração de textos;
- b) Transcrição, escrita e reescrita de listas;
- c) Leitura e reescrita de bancos de palavras;
- d) Leitura e reescrita de frases;
- e) Leitura e reescrita de texto;
- f) Ditados e autoditados;
- g) Caligrafia duas vezes por semana.

A nossa preocupação principal era a de alfabetizar as crianças ou deixá-las o mais próximo possível desta condição para o ano seguinte, construindo as capacidades previstas para a etapa.

Compreendemos, ainda, a necessidade urgente de se repensar o papel da escola pública na vida de seus usuários. A escola existe para ensinar e deve resgatar a clareza de sua função social. A escola pública que por natureza deve acolher, principalmente os filhos das classes trabalhadoras, precisa oportunizá-los na aquisição do conhecimento sócio e historicamente acumulado, permitindo-lhe a superação da condição de subalternidade.

Entretanto, atualmente no Brasil temos assistido a fuga cada vez mais maior de alunos das instituições públicas de ensino da Educação Básica, motivados pelas más condições estruturais, de funcionamento e até de qualidade de ensino. Em contrapartida, as instituições privadas ganham cada vez espaços no país, mesmo para as famílias de classe média baixa.



A escola, como instituição de ensino, não pode simplesmente ocupar o tempo das crianças, e principalmente como instituição democrática, não pode negar o direito das crianças pobres ao conhecimento sob o argumento de adotar esta ou aquela tendência, este ou aquele modelo pedagógico.

Saviani em obra intitulada *Escola e Democracia* argumenta que:

Quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e quando menos se falou em democracia, mais articulada a escola esteve com a construção de uma ordem democrática. [...] a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; consequentemente, têm uma consciência muito clara de que para aprender é preciso disciplina. [...] quanto ao apêndice relativo à “teoria da curvatura da vara”, eu faço apenas um comentário rápido e encerro. Na verdade, introduzi este apêndice simplesmente pelo seguinte: a ênfase que dei, invertendo a tendência corrente, decorre da consideração de que na tendência corrente, a vara está torta; está torta para o lado da pedagogia da existência, para o lado dos movimentos da Escola Nova. E é nesse sentido que o raciocínio habitual tende a ser o seguinte: as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude. O que se evidencia através de minhas teses é justamente o inverso. Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja seu ponto correto, vejam bem, ponto correto esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia (Saviani, 1999: 59-68).

Saviani (1999) trata da necessidade de a escola possibilitar aos filhos da classe trabalhadora a aquisição dos conhecimentos sócio e historicamente construídos. Defendemos como Saviani que a escola deve munir o seu aluno de conhecimento, de capital cultural para que ele possa continuar aprendendo e construindo as suas próprias descobertas.

Recuperando o pensamento de Soares (2004), consideramos que as crianças da escola pública precisam se alfabetizar, e essa alfabetização não pode ser suprimida por um suposto

letramento, por uma suposta construção de conhecimento que não garante aprendizados mínimos aos alunos.

As crianças que não se alfabetizam nos primeiros anos de ensino fundamental ficam sujeitas ao fracasso e ao abandono escolar, ou ainda se tornam sujeitos excluídos e até discriminados dentro das próprias salas de aula, além de carregarem grandes dificuldades para toda a vida acadêmica.

Visando facilitar o aprendizado da leitura utilizávamos textos para ensinar a ler, recursos construídos coletivamente com a turma. Na elaboração destes enunciados costumávamos colocar os nomes das crianças ou de seus familiares ou situações vividas no próprio contexto da sala de aula.

A nossa atuação pautou-se por uma tentativa de dar uma ordem às atividades permanentes dentro das sequências didáticas e, a partir delas, planejar rotinas semanais.

O fato de as atividades respeitarem um mesmo padrão, variando os fonemas, as gravuras, as frases e os textos, tornava a compreensão mais fácil para as crianças e agilizava o nosso trabalho, uma vez que precisávamos de dar atenção individual para cada criança na realização das tarefas.

Para que as atividades não se tornassem monótonas, procurávamos recorrer a atividades ilustradas, para ler, escrever e reescrever.

De acordo com Saviani, pensamos que é necessário se construir uma pedagogia revolucionária que coloque o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, mas garanta ao professor a autoridade pedagógica para ensinar, e esta pedagogia revolucionária deve estar pautada na simplicidade de se trabalhar com as possibilidades que se tem dentro das limitações de cada realidade.

O pedagogo e professor brasileiro, Paulo Freire distingue o professor revolucionário e o reacionário na relação de ambos com o método:

Vejamos um aspecto simples. Um educador reacionário caminha metodologicamente muito mais como quem possui o objeto do conhecimento, que ele traz consigo e o transfere, que ele doa ao educando sabendo que aquela transferência é fundamental para o que ele considera ser a capacitação necessária do educando neste ou naquele domínio. E o educador reacionário é tão mais eficiente quanto mais clareza política ele tem em relação à opção de sua classe. O mesmo vale para o educador revolucionário. Por isso, os caminhos de

ambos não podem ser os mesmos: um caminha com o objeto na mão, o objeto de conhecimento tanto quanto possível possuído por ele e por sua classe; o outro não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando. Esta é uma distinção fundamental. Além disso, controla o educando pelo poder sobre o método de que ele se apropria; o educador revolucionário tem no método um caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer (Paulo Freire *apud* Gadotti, Guimarães & Freire, 2008: 64).

Paulo Freire pautou a sua prática pedagógica pelo respeito incondicional ao educando, respeito pelas opiniões por ele expressas, pela sua realidade e o seu desejo de aprender. Com efeito, Freire respeitou o direito que os sujeitos oprimidos tinham de poder superar a sua condição de subalternidade e é essencialmente neste aspecto que reside todo o caráter revolucionário de sua ação. Aspecto revolucionário que comunga com a democracia defendida por Saviani (1999) que pugna pelo direito do aluno a uma escola pública de qualidade, onde possa aprender.

Respeitar a realidade do aluno implica conhecer os limites e as possibilidades para o seu desenvolvimento diante do que lhe é proposto pela escola, pelo sistema, pelo meio. Implica considerar os saberes trazidos de seu lugar de origem e de sua cultura e sobretudo considerar que, enquanto instituição democrática, a escola deve fazer com que o aluno seja capaz de refletir sobre a sua realidade, e principalmente, buscar caminhos de superação das suas dificuldades. A proposta cognitivista parece não ter se mostrado a mais adequada às escolas públicas brasileiras, cujos pais pouco instruídos mal conseguem acompanhar os filhos nos primeiros anos de escolaridade. Outro fator de dificuldade se dá com relação à prática do letramento, se se considerar que em seus ambientes familiares não é comum o hábito da leitura e consequentemente poucos dispõem de livros ou materiais impressos em casa.

O desenvolvimento das práticas de letramento fica ainda mais comprometido se considerarmos que muitas escolas públicas, nomeadamente as escolas de tempo integral de São Luís, não dispõem de bibliotecas e nem de salas de leitura para os seus alunos.

Compreender o papel da escola e o seu próprio papel deve ser pauta integrante no processo de formação continuada de todo professor de escola pública, bem como formas de resiliências diante das muitas limitações encontradas cotidianamente nestas instituições. E, assim como defende Soares (2004), a alfabetização deve ser a prioridade nas turmas das séries iniciais sob a pena de comprometer toda a trajetória escolar do educando.

Prosseguimos ao longo do semestre o esquema das atividades planejadas, mas à medida que avançávamos nos fonemas, fomos aprofundando as atividades e ampliando os desafios. Passámos, assim, para as leituras de frases e textos, individuais e coletivas. Entretanto, nem todas as crianças avançavam no mesmo ritmo, e, por isso, fizemos revisões, redimensionando as atividades e planejando novas estratégias de apoio para algumas crianças individualmente.

#### **2.2.5. Atividades de Apoio Didático**

As atividades vespertinas de 2016 consistiram fundamentalmente em apoio didático nas áreas de língua portuguesa e matemática, com predominância da primeira. Sempre que possível, trabalhávamos individualmente com cada aluno.

Para tornar possível o atendimento individualizado de cada criança nas atividades de apoio, eram impressas diferentes atividades de acordo com os níveis de cada grupo, e as crianças agrupadas em pequenas rodas para realizar as atividades conjuntamente, levando até nós apenas as dúvidas que não conseguissem diremir no grupo. Estas atividades eram posteriormente corrigidas no grupo com a professora, e quando necessário, refeitas.

Enquanto as crianças mais avançadas realizavam as atividades com mais autonomia em relação à professora, nós sentávamos com as menos avançadas em roda e passávamos de mesa em mesa auxiliando na tarefa escrita, ou na leitura proposta.

Acordámos com os responsáveis pelas crianças que, na medida do possível, faríamos aulas de reforço escolar na própria sala de aula no período da tarde. Este acordo se deu principalmente como forma de evitar que os pais deixassem de levar as crianças para a escola no turno vespertino, pois muitos se recusavam alegando a distância e argumentando que poderiam matricular os filhos em aulas de reforço perto de casa. A ausência de uma proposta curricular para a escola de tempo integral bem como de quaisquer atividades diversificadas nos levou a criar alternativas dentro do horário escolar.

Para as aulas de apoio didático passámos a elaborar atividades específicas de alfabetização. Contudo, a falta de recursos financeiros dificultava o desenvolvimento das atividades.

O único recurso para reprodução de material impresso existente na escola era um velho mimeógrafo na sala, que nos havia sido emprestado por uma colega de outra escola, mas que infelizmente deixou de funcionar.

Também passámos a combinar atividades, incluindo as de consciência fonológica como as de exploração de listas de palavras, estudos do alfabeto e exploração de textos enigmáticos, retirados de coleções de alfabetização, de entre elas, *Tin - Do- Le -Lê* de alfabetização silábica. Essas coleções de alfabetização são recursos muito utilizados por professores brasileiros de escolas públicas. Os manuais que adotámos foram o já referido *Tin - Do- Le -Lê* de Valdirene Dias; *Maneira lúdica de ensinar*, de Graça Batituci; *Para casa ou para sala* de Lourdes Eustáquio Ribeiro e ainda *Arte no cotidiano escolar* de Solange Valadares.

O uso da cartilha, entretanto, nos inspirava certos cuidados para não tornar as aulas muito repetitivas. Assim, as atividades, sempre que possível, eram ampliadas e, atendendo à capacidade de cada criança, optávamos pelas atividades lúdicas das cartilhas como os caça palavras, as cruzadinhas e os textos enigmáticos.

O livro didático distribuído pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) na escola no ano de 2016 contemplava pouquíssimas atividades de alfabetização e isso nos levou a montar uma apostila com atividades de português e matemática extraídas das já mencionadas coleções de alfabetização.

Estas atividades não foram exploradas no corpo deste trabalho, visto não comporem as sequências de atividades que ilustram o mesmo.

No uso de cartilhas, tivemos em conta as considerações de Russo:

A cartilha deixou de ser material fundamental e obrigatório na alfabetização. Uma vez que todo e qualquer material escrito pode ser considerado didático, a cartilha propriamente dita, é mais uma opção do que uma necessidade. É importante o professor perceber que essa opção pode servir de apoio para nortear seu trabalho. Alguns professores hesitam ao dizer que adaptam determinada cartilha, quando, na verdade, o problema não está em qual cartilha seguir e, sim em como usá-la. Permitir que os alunos simplesmente sigam exemplos clássicos de exercícios, repitam famílias silábicas ou decorem a cartilha pode trazer alguns perigos. Primeiro, o de que com a habilidade para decorar tornem-se “papagaios de repetição” e não interiorizem a aprendizagem. Contudo, vale lembrar que a memorização e a repetição, quando orientadas e com objetivos definidos, são muito importantes nesse processo. Palavras sem significados e fora de contexto tornam difícil sua interiorização. E, em terceiro quando a cartilha insiste em determinado tipo de exercício, os alunos acabam executando-o mecanicamente, sem atenção, sem interesse, sem o mínimo de desafio à sua capacidade (Russo, 2012: 25).

Estivemos sempre cientes dos perigos quanto ao uso das cartilhas na sala de aula e por isso, procurámos sempre contextualizar as atividades com as leituras, ilustrá-las e reescrevê-las.

Para que os bancos de palavras não fossem desprovidos de sentido, estes eram contextualizados nas próprias leituras feitas em sala. Por fim, a exploração do fonema era sempre retomada pelas crianças nas atividades propostas.

As atividades que colhiam maior receptividade dos alunos eram as leituras individuais na mesa da professora e os autoditados. Perante estas atividades, as crianças se preparavam e se ajudavam mutuamente, lendo umas para as outras e frequentemente recorriam aos alfabetos (bastão e cursivo), afixados na parede da sala ao alcance da mão para tirar dúvidas ou se certificar de uma letra. Estavam ainda afixados no mural de leitura da sala os bancos de sílabas nos formatos de bastão e cursivo para efeito de consulta.

Na nossa metodologia de trabalho, passámos a adaptar alguns dos textos que usámos de modo a estimular a leitura divertida, a escrita e reescrita dos textos explorados.

Adaptámos por exemplo, alguns textos de Vinícius de Moraes quando organizámos sequências de atividades didáticas com poemas do autor, algumas parlendas e até obras paradidáticas como a *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado, cantigas de roda e duas obras de Bartolomeu de Campos Queirós, o livro *Pedro* e o poema “Luciana”.

As atividades foram organizadas considerando as rotinas matutina e vespertina.

Assim, a leitura e exploração dos textos com interpretações e releituras eram feitas no turno matutino de forma coletiva ou individual. A leitura, reescrita e transcrição de bancos de palavras, frases e textos fatiados ou com lacunas ficavam para o turno da tarde em atividades individuais.

As sequências didáticas foram organizadas em atividades permanentes e ocasionais durante o ano todo.

Esta forma de organização e planejamento das atividades se tornou mais sistemática a partir das discussões realizadas no contexto das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Luís, no ano de 2013.

Leal e Lima esclarecem:

Algumas formas de organização têm sido mais recorrentes nos dias atuais, como, por exemplo: atividades permanentes, sequências didáticas, projetos didáticos. As atividades permanentes, são aquelas

que se repetem durante um determinado período de tempo (semana, mês, ano). A hora da novidade presente em muitas rotinas escolares, pode ser considerada uma atividade permanente, assim, a hora da leitura, em que a professora lê textos literários para as crianças, ou mesmo, a hora da brincadeira. [...] outra forma de organizar o trabalho pedagógico são as sequências didáticas, ou atividades sequenciais, que são as situações em que as atividades são dependentes umas das outras e a ordem das atividades é importante (Leal e Lima 2012: 12-13).

#### **2.2.6. Treino da Oralidade**

A expressão da oralidade foi abordada por meio das cantigas de roda, do relato de histórias, de recontos espontâneos das histórias lidas e dos debates, e principalmente das rodas de conversas diárias.

Estando conscientes da importância que a expressão oral deve assumir desde tenra idade, uma vez que a forma como a criança se expressa traduz o modo como organiza o seu pensamento, o domínio da língua e o seu desenvolvimento, insistimos na organização de debates.

Aquando da realização de debates, debruçávamo-nos sobre datas comemorativas ou ainda questões surgidas no seio da turma e que necessitavam de intervenções pontuais, por exemplo a referência a casos de *bullying*, discriminação racial, ou situações de violência, vividas ou presenciadas pelas crianças. As situações de violência eram invariavelmente trazidas pelas crianças para o contexto da sala, numa tentativa de serem ouvidas e tranquilizadas.

As crianças gostavam muito de recorrer a apelidos e costumavam aplicá-los tanto aos colegas quanto aos professores, designando os gordos como baleias, os magros como esqueletos, os negros como pretinhos. Nessas situações, convidámos os alunos a construir mapas conceituais, fazer exercícios de empatia, parar para refletir, pedir desculpas. O objetivo destas ações era levá-los a se colocar no lugar do outro e debater as ideias de respeito e valorização das diferenças.

As práticas de debates na turma se davam na forma de atividades ocasionais, atendendo ao aparecimento de questões que causavam algum tumulto no funcionamento da sala, como *bullying*, a partir das quais se pretendia refletir em torno de questões diversas, como discriminação racial, os apelidos e outras questões.

As rodas de leitura atraíam muito o interesse das crianças que apreciavam muito poder manusear os livros, ler as histórias, ver as gravuras, trocar as obras entre si, ouvir as leituras histórias (Figura 5)

Considerávamos as rodas de leitura momentos de extrema importância, uma vez que a escola não dispunha de acervo literário que as crianças pudessem acessar.



Figura 5 - Roda de leitura área externa da sala  
Fonte: Arquivo pessoal

Na Figura 5 pode ver-se uma roda de leitura, uma atividade que foi pensada inicialmente para suprir a ausência da biblioteca na escola, mas que acabou por se tornar um dos momentos mais prazerosos dos alunos. Por não dispormos de lugar seguro para deixar o acervo exposto, guardávamos os livros numa caixa, dentro de um armário, a qual era retirada aquando da realização desta atividade.

As rodas também se prestavam ao treino da oralidade por se constituir momentos de espontaneidade em que as crianças podiam verbalizar as leituras discutir, as trocas, recontar as histórias e até ler sem saber ler.

#### **2.2.7. Atividades Didáticas com Poemas de Vinícius de Moraes**

Dada a nossa afeição pela poesia de Vinícius de Moraes, organizámos sequências de atividades didáticas com alguns de seus poemas por considerarmos que toda criança deve



conhecer Vinícius, dada a qualidade estética e didática dos textos do autor, a qual contribui para o trabalho pedagógico sobre e a partir dos mesmos.

Em roda de conversa, informámos as crianças que iriam conhecer um poeta brasileiro apaixonado por crianças, bichos, música e poesia.

Foi apresentado para a turma um DVD de Vinícius de Moraes e Tom Jobim para que as crianças pudessem ver e ouvir. O DVD, porém, continha músicas da Bossa Nova<sup>4</sup> e nenhuma infantil e, por este motivo, não houve grande adesão dos alunos. Apenas “A garota de Ipanema” parece ter despertado o seu interesse. Por este motivo, levámos, no dia seguinte, um CD com as músicas do projeto *Arca de Noé* que rapidamente captou a atenção dos alunos.

Precisamos abrir um parêntese para dizer o quão difícil é fazer este tipo de atividade na escola, pois muitas vezes tivemos que levar TV, DVD, computador e até tomadas e extensões, por falta de recursos na instituição.

Depois de assistirem ao vídeo documentário e ouvirem as músicas do CD *Arca de Noé*, as crianças sentaram-se em roda e nós lemos alguns poemas do livro homônimo. O objetivo era que fossem os alunos a escolher os textos com as quais trabalhariam.

Os textos escolhidos foram: “A casa”; “A foca”; “O vento” “O pinguim” e O Pato, totalizando cinco textos.

É necessário esclarecer que as sequências de atividades com os poemas de Vinícius de Moraes não foram executadas de forma linear, num período definido como num projeto, por exemplo, mas seguindo a ordem do alfabeto como textos de introdução e apoio das atividades de leitura, escrita e apoio didático.

Considerando este aspecto, trabalhámos sequências de atividades com textos do poeta nos meses de abril, maio, junho, setembro e outubro com uma semana de atividades para a exploração de cada poema, enquanto se seguia a sequência do alfabeto, outros textos de outros autores iam sendo explorados com as crianças.

As crianças selecionaram o texto “A casa”, e nós já estávamos trabalhando o fonema “C-c” com a exploração da parlenda “corre cutia”. A solução então foi usarmos este texto como apoio para a sequência de Natureza e Sociedade (Geografia) no conteúdo “os diversos tipos de habitação”.

---

<sup>4</sup> Bossa Nova é um gênero musical brasileiro do final dos anos 50 lançado por João Gilberto, Tom Jobim, Vinícius de Moraes.

Quando trabalhámos a sequência de atividades de Natureza e Sociedade (Geografia) sobre habitação, levámos como texto para leitura de deleite, uma matéria da internet sobre a casa que inspirou o poeta Vinícius de Moraes na composição do seu poema. As crianças gostaram do texto, ficaram encantadas com as imagens de “Casapueblo” e acreditaram se tratar de uma casa feita de gelo. Esclarecemos que se tratava do Uruguai, um país da América do Sul.

Para ilustrar e tornar mais lúdico o estudo sobre os diversos tipos de habitação, escolhemos como leitura de deleite, as obras infantis *Os três porquinhos* de Joseph Jacobs e *Os três jacarezinhos* de Helen Ketteman. A exploração dos três jacarezinhos buscou, além do encantamento com a obra que, é muito divertida para as crianças, fazê-las perceber que uma obra pode surgir a partir da leitura de outra ou da sua releitura e que os três jacarezinhos, assim como os três porquinhos, tinham o desafio de construir casas fortes para se protegerem dos perigos da floresta, do “javali bumdudo” e do “lobo mau”, respetivamente.

No decorrer desta atividade, as crianças fizeram leituras de imagens de diferentes tipos de habitação, construções verticais de grandes cidades, casarões coloniais de diferentes cidades brasileiras, iglus nas regiões geladas da terra, casas de pau-à-pique do interior do Maranhão, palafitas em áreas de manguezais de São Luís, casas de alvenaria e ocas indígenas. As imagens em fotografias, cartões postais, recortes de jornais e revistas foram usadas para compor um grande mural com diferentes tipos de habitação.

Para finalizar, pedimos a cada criança que fizesse o desenho da casa que gostaria de ter. Construídos os desenhos, passámos para a roda e cada aluno tinha que contar a história da sua casa. A ideia era treinar a capacidade oral de criar histórias.

Para cada poema escolhido elaborámos uma sequência didática com atividades de diferentes níveis de dificuldades para os dois turnos. É importante referir que em nenhum momento houve na sala apenas uma atividade: sempre havia pelo menos duas atividades diferentes, ou ainda, duas abordagens diferentes para a mesma atividade, atendendo ao nível dos alunos.

Assim as crianças foram descobrindo os poemas de Vinícius de Moraes.

Trabalhámos a letra D-d com o poema “O pinguim”, que as crianças adoravam cantar, explorámos a sonoridade e a ludicidade do texto, e para o desenvolvimento da consciência fonológica, passámos a destacar algumas palavras, tais como *medo*, *dia*, *assustado*, e a partir delas procedemos à apresentação da consoante D-d

A consoante F-f foi apresentada através da exploração do poema “A foca”.

No segundo semestre, no mês de setembro, quando iniciamos o estudo da letra Pp, muitas crianças já sabiam ler e escrever o que nos permitiu realizar atividades com maior complexidade.

Depois de lermos o poema, demos início ao estudo da consoante destacada em cada uma das construções poéticas de Vinicius.

As atividades passaram a ficar menos demoradas e algumas crianças já auxiliavam as outras em determinadas tarefas como na escrita dos autoditados ou ditados mudos e nas reescritas de textos com lacunas.

Com o poema o “O Pato” (Figura 6) planejamos, além da leitura de deleite do texto, explorar a capacidade de escrita de cada uma delas por meio da obra, visto tratar-se de texto de fácil memorização, com muitos recursos facilitadores de situações de escrita, como versos mais longos e fáceis de serem ilustrados e reescritos. A produção textual escrita passou a fazer parte das atividades das crianças, de forma mais sistemática, a partir desta sequência de atividades didáticas.



Figura 6 - Poema “O pato”  
Fonte: Tavares (2012)

Dinamizámos uma leitura coletiva do poema de Vinícius de Moraes. Em seguida, solicitámos aos alunos que assinalassem as palavras com P contidas no texto e as lessem em voz alta. Trabalhámos ainda um banco de palavras com “P” para leitura e separação silábica. Às crianças, que já reconheciam e liam palavras, pedimos que ampliassem a atividade, escrevendo frases com elas.

O último texto do poeta Vinícius de Moraes trabalhado com a turma foi *O vento*, e por meio dele, apresentámos a consoante V-v. O vento foi o texto preferido das crianças neste ano, elas se divertiam cantando ou recitando a letra tão jocosa do nosso poetinha Vinícius.

### **2.2.8. Ilustração de Poemas e Releitura de Obras**

Outra forma de abordagem do trabalho pedagógico que também desenvolvemos com os alunos do 1º ano consistiu em estabelecer um diálogo interdisciplinar Arte\Leitura\Escrita por meio da recriação de elementos de obras estudadas como os livros e os poemas.

As atividades de pintura, recorte e colagem eram pensadas para se relacionarem com as atividades desenvolvidas durante a semana, principalmente com os textos trabalhados, de modo a ilustrar, refletir e retomar o conteúdo lido.

Utilizámos esta abordagem na recriação elementos naturais, mais especificamente de árvores, tendo como base a leitura do livro *Rubens*<sup>5</sup>, *o semeador*, de Ruth Rocha. Para a realização destas atividades, organizámos uma sequência de atividades didáticas de quatro dias de aula na semana do dia da árvore (21 de setembro).

Iniciámos a primeira aula, informando as crianças sobre as atividades que realizariam em comemoração ao dia da árvore e falando do trabalho de muitas pessoas que se dedicam a plantar árvores nas grandes cidades, de entre elas, destacámos o paulistano Rubens Matuck.

A obra de Ruth Rocha foi lida nesta primeira aula e logo depois iniciámos uma conversa sobre a importância das árvores para a nossa vida. A realização destas atividades pressupôs uma alteração da rotina e da dinâmica da aula.

Na segunda aula as crianças foram convidadas a reproduzir por meio de variadas técnicas de impressão, as árvores plantadas por Rubens Matuck que foi motivo de inspiração para a personagem Rubens na obra *Rubens, o semeador* de Ruth Rocha.

---

<sup>5</sup> Rubens Matuck é um escritor, ilustrador, aquarelista que realiza um trabalho de plantio de árvores nativas nas ruas de São Paulo e sua biografia inspirou Ruth Rocha na sua obra *Rubens, o semeador*.

Cada criança escolheu uma árvore da história. Para igualar o número de espécies ao de crianças da turma foram retiradas da Internet imagens de árvores que não constavam na obra com seus respectivos nomes. Escolhidas as árvores, passámos a escolher as cores e os materiais que cada criança usaria na realização da tarefa.

Para esta atividade usámos folhas de acelga, algodão, as digitais das crianças, forminhas de brigadeiro, pincéis e tecidos velhos.

As árvores eram de diferentes cores e, por isso, as crianças tiveram que misturar tintas, descobrir novas cores, construir a matiz desejada, ou o mais próximo que conseguisse dela. Iniciado o trabalho, pedimos que cada criança memorizasse o nome de sua planta e não o esquecesse. As folhas A4 foram divididas ao meio e as crianças orientadas a não pintarem até a borda do papel.

Cada criança construiu sua árvore, e numa tira de papel, escreveu o nome de sua planta.

Na terceira aula sentámo-nos em roda e passámos a discutir a ordem em que as árvores deveriam ser coladas no painel de forma a que a leitura dos respectivos nomes permitisse a percepção de alguma sonoridade poética, depois de experimentarmos inúmeras composições possíveis optámos pela seguinte:

Ipês branco, roxo, rosa, amarelo, imbuia, sapucaia, sucupira; baobá, pau-marfim, araucária, jatobá, açoita cavalo, paineira, suinã, barrigudeira; amendoeira e jacarandá. Na última aula no dia 21 de setembro expomos o nosso painel e convidámos os alunos da outra turma de primeiro ano a conhecer um pouco da história do sementeiro de árvores Rubens Matuk e as árvores nativas do Brasil plantadas por ele nas avenidas paulistanas.

Seguindo a mesma metodologia trabalhamos o livro *Pedro* de Bartolomeu Campos de Queirós, na exploração desta obra, construímos quadros utilizando técnica de textura e colagem com motivos de borboletas para contextualizar a leitura realizada.

Mantivemos, na concepção de cada planejamento, a preocupação de garantir em cada rotina aprendizagens de alfabetização e letramento. Bizzoto, Aroeira e Porto esclarecem sobre a importância de se considerar as especificidades da função de alfabetização e letramento na aprendizagem de leitura e de escrita:

Alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades. Porém, ambos são indispensáveis quando se leva em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda segundo Magda Soares (1998), a entrada da criança no mundo da

escrita, ocorre simultaneamente por esses dois processos: “a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonema\grafema, isto é, em dependência da alfabetização”. Indispensáveis para se garantir a inserção e a participação efetivas nas sociedades letradas, a alfabetização e o letramento são, portanto, processos diferentes, mas complementares e inseparáveis. Reconhecendo a especificidade de cada um desses processos, é preciso combinar a alfabetização e o letramento, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema de escrita, como o domínio das práticas sociais da leitura e da escrita. Como consequência, o desafio que se coloca é “alfabetizar letrando”, ou seja, possibilitar que a alfabetização se desenvolva em um ambiente onde a criança conviva com variados portadores de texto ao mesmo tempo em que constrói a base alfabética (Bizzoto, Aroeira e Porto, 2010: 37-38).

Durante todo o processo de realização das atividades, o desenvolvimento das crianças ia sendo comparado por meio dos exercícios diários de escrita e leituras coletivas e individuais. Assim, no decorrer do ano analisamos a progressão da criança atendendo às atividades realizadas quer por ela quer por outras crianças. Desta forma, foi possível perceber que as metodologias eficazes com uma criança não estava funcionando com outra.

No final do bimestre a atividade diagnóstica fechava a avaliação de cada criança e nos permitia planejar novas atividades coletivas e individuais.

Considerando as hipóteses de escrita definidas por meio das avaliações diagnósticas, a turma obteve os seguintes resultados:

- a) 14 crianças alfabéticas lendo convencionalmente.
- b) 3 crianças silábicas alfabéticas, iniciando processo de leitura de textos.
- c) 4 crianças silábicas com valor sonoro lendo palavras simples.
- d) 2 crianças pré-silábicas, ambas em situação de retenção por falta.

Para a definição das hipóteses de escrita das crianças eram realizadas avaliações diagnósticas, mas principalmente, avaliado o processo de desenvolvimento ao longo do bimestre por meio do acompanhamento sistemático das atividades diárias de leitura e escrita de cada criança.

É necessário esclarecer que as crianças que encerraram o ano em hipótese silábica com valor sonoro não frequentavam as aulas no contra turno e mantinham grande regularidade de faltas no turno matutino. O acompanhamento das crianças nos permitiu compreender que a disponibilidade de mais tempo na escola faz muita diferença no desenvolvimento cognitivo dos alunos, apesar de todas as deficiências do sistema escolar.

### **2.2.9. Valorização das Diferenças Através da Leitura**

No sentido de valorizar as diferenças individuais, ao longo do ano letivo, mantivemos a preocupação de abordar questões relativas à autoestima das crianças sobretudo, em relação aos aspectos étnico-raciais dos alunos afrodescendentes. Para tal, proporcionámos a leitura de diversos livros sobre África e também de autores brasileiros que tratam do respeito perante diferenças individuais das pessoas, principalmente quanto à cor da pele.

Para o trabalho específico sobre as diferenças individuais, seleccionámos as seguintes obras:

- 1) *Lilás, uma menina diferente* de Mary E. Whitcomb (que eles já conheciam, mas fizeram nova discussão).
- 2) *O patinho feio* de Hans Christian Andersen.
- 3) *Na minha escola todo mundo é igual* de Rossana Ramos.
- 4) *Por que eu sou diferente?* de Gizele Alves de Carvalho.

Na exploração destas obras procurámos desconstruir qualquer forma de discriminação e desrespeito com os outros, elevar a autoestima das crianças e estimular o companheirismo.

Na construção dos murais das datas comemorativas, tivemos sempre o cuidado de incluir imagens de crianças negras e, no mês de novembro, dedicámos a primeira quinzena à Consciência Negra com apresentação de vídeos, rodas de leituras com obras específicas e oficinas de arte com trabalho em argila, dobradura em papel e desenhos livres.

Com estas atividades buscámos construir com a turma o apreço pela diversidade e o respeito pelas diferenças.

Em todas as atividades realizadas buscamos valorizar as diferenças individuais das crianças, não só das negras e mestiças, maioria na sala de aula, mas de todas.

Neste sentido, exploramos diversas obras específicas em relação à abordagem das questões étnico-raciais com crianças pequenas na escola.

A primeira leitura relativa ao tema foi do livro *Minha família quebra-cabeça* de Ana Carolina Lemos por ser uma obra que trata de uma família multirracial que se ama, respeita e se reconhece na diferença, tendo a particularidade de ser narrada por um garoto negro de seis anos. Apesar de este livro não estar no planejamento, optamos pela sua abordagem, devido aos questionamentos de uma aluna sobre questões raciais durante uma aula.

Após a leitura do texto, pedimos aos alunos que manifestassem suas opiniões, e por mais surpreendente que pudesse parecer, nenhum deles associou a leitura aos questionamentos da colega, no dia anterior e que tanto os incomodou. No entanto, ela logo associou a história ao perfil de sua família que tinha gente branca e “morena”.

A fala da criança foi o elemento motivador para inclusão da temática étnico-racial nos planejamentos como atividades permanentes para o ano letivo. Após aquela situação passamos a incluir nas rodas de leitura e nas leituras diárias, alguns livros que tratassem de África e de afrodescendência no Brasil.

Os alunos foram convidados a refletir sobre as suas próprias características físicas e familiares. Explicamos a composição étnica do povo brasileiro e a influência dos negros e dos indígenas para a construção da cultura nacional, indo ao encontro do pensamento de Romão que reflete sobre a importância das atividades lúdicas na escola e da necessidade de se reforçar a autoestima das crianças negras para que possam se sentir incluídas socialmente:

É fundamental que as atividades lúdicas sejam de igual oportunidade para todos. É possível e aceitável que crianças negras brinquem com bonecas brancas. Por outro lado, não é aceitável que as escolas não ofereçam bonecas negras para que as crianças brinquem. O que acontece frequentemente é que as meninas e meninos negros, forçadamente, exercitam seu imaginário dentro dos padrões impostos pela escola, que não respeitam sua individualidade étnico-cultural.

Esta questão é importante, sobretudo, porque somos levados a pensar que as novas tecnologias didáticas introduzidas na escola, superaram todas as deficiências presentes. Introduziu-se o uso do vídeo, agora dos computadores, mas, no entanto, não se busca atender às diversidades.

[...] entendemos que a escola é parte da sociedade e uma das



possibilidades de nossa interação com o mundo assim sendo, se faz necessário na motivação que buscamos para reforçar a auto-estima de nossas crianças e adolescentes, incorporar à nossa prática pedagógica, os mais diversos elementos que contribuam para a interação destas crianças no mundo social, para além da escola (Romão, 1999: 22-23).

Quando se aprofunda o olhar sobre as práticas e os currículos reais e ocultos das escolas brasileiras é possível constatar que os aspectos étnicos e raciais referentes, sobretudo aos negros, não encontram espaço no contexto das discussões em ambiente escolar, principalmente com as crianças das séries iniciais. No entanto, estas questões não silenciam, pelo contrário, falam alto, e de formas estereotipadas, preconceituosas e discriminatórias tais como situações nas quais os alunos não se reconhecem negros, preferindo ser chamados de morenos, sofrendo com a falta de autoestima e sentindo-se estigmatizados no ambiente escolar.

Frequentemente nas escolas brasileiras estamos a perpassar pelas fronteiras do currículo oculto, seja pela ausência dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, seja pela falta de clareza das orientações das instituições mantenedoras, seja pelo fato de que na maioria das vezes, estas instituições que deveriam arcar com as necessidades da escola terminam por deixar os professores sem quaisquer condições de realização daquilo que é posto nos currículos oficiais.

Como seguir um currículo oficial de conteúdos acadêmicos com alunos de 12, 13, 14 anos que não estão alfabetizados? Muitos professores relegam a segundo plano os conteúdos dos componentes curriculares convencionais para alfabetizar os seus alunos. Consideramos que tais professores não estão equivocados em sua decisão, embora, não as possam registrar em seus diários de classe.

O Movimento Negro do Brasil ao longo de décadas, por meio dos estudiosos, intelectuais e artistas negros, lutou para ver representados em todos os setores da sociedade brasileira, os negros. Em consequência das lutas dos negros brasileiros, em 2010, foi aprovada a Lei 10 639\2010 que torna obrigatória a inclusão dos conhecimentos relativos à África e aos afrodescendentes no Brasil nas escolas. A partir da aprovação da lei 10.639\2010, as escolas passaram a discutir mais efetivamente as questões étnico-raciais, políticas e sociais dos negros e afrodescendentes. Em virtude da nova lei, os professores tiveram necessidade de agregar novos conhecimentos à sua formação, bem como repensar o seu papel como profissional diante das crianças e jovens negros sujeitos no processo ensino-aprendizagem.

Romão discute o papel do educador na condução de uma pedagogia para a educação multicultural:

O educador enquanto mediador de processos de transformação na escola, deve atuar contra os preconceitos e pela promoção da igualdade.

Ciente de seu papel, deverá buscar inserir-se neste processo, combinando em sua formação, ensinar, reaprender, refletir e comprometer-se com seu crescimento e com o de seus alunos.

Neste contexto, o educador necessita reaprender sobre o que ensina, ou, numa visão de Gramsci, o professor para ensinar tem que se permitir tornar-se aluno e compreender o aluno como alguém que também tem algum saber a transmitir.

Ao olhar para os alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo, deverá buscar os conhecimentos sobre a história e a cultura deste aluno e de seus antecedentes. E fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar a seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural de educação (Romão, 1999: 20).

Assim, como defende Romão, temos buscado nos comprometer com o direito dos alunos da escola pública de se verem representados e respeitados no contexto da sala de aula diante de seus pares e do conhecimento que precisam construir.

Desenvolver esforços para que as crianças da escola pública percebam o ambiente escolar como espaço de direito ao convívio respeitoso das diferenças individuais. Esta deve ser uma preocupação constante dos professores que têm em suas salas de aulas grande número de crianças negras e mestiças. Assim, tentámos construir situações nas quais nossas crianças pudessem se reconhecer como parte do contexto daquilo que é lido e vivenciado didaticamente na sala de aula.

A Educação como prática da liberdade será aquela que prepare o aluno para seguir aprendendo e se mantendo no contexto do universo formativo da escola e das experiências de aprendizagem, mas sobretudo a educação como prática de libertação dos sujeitos será aquela capaz de fazer com que os alunos se vejam iguais na diferença e no respeito para com os outros. Logo, a escola que respeita os indivíduos na igualdade e na diferença será a escola cujo currículo tenha espaço para todos os sujeitos, independentemente de suas singularidades de gênero, de classe social, de religião, ou da cor da pele.

A escola precisa de ser o espaço privilegiado de aquisição de conhecimento e construção de saberes, de vivência de valores e de respeito mútuo entre alunos, professores e comunidade escolar.

Desta forma, o aluno poderá construir o conhecimento no convívio produtivo e respeitoso com seus colegas, orientado por professores que planejam com rotinas claras e atividades devidamente planejadas, indo ao encontro das necessidades dos seus alunos.

No final do ano de 2016, manifestámos nossa intenção de acompanhar a mesma turma por mais um ano para aprofundar o processo de alfabetização, e tanto as crianças como os seus responsáveis receberam bem a notícia. De igual modo, também a gestora da escola, atendeu gentilmente ao nosso pedido.

A decisão de acompanhar os mesmos alunos se deu principalmente ao desejo de continuar o apoio com as crianças que ainda estavam apresentando dificuldades e aprofundar o processo de alfabetização da turma. No decorrer do segundo ano, planejámos algumas ações, dentre elas o projeto didático “Jardim de Flores e Poemas”, a organização das aulas de apoio didático desde o início do ano letivo e a montagem de cantinhos lúdicos para as crianças na sala, como passaremos a explicar.

## **2.3.Segundo Ano do Ciclo de Alfabetização**

### **2.3.1. Caracterização da Turma**

O ano letivo de 2017 iniciou-se no dia 03 de março e nós recebemos a turma que já conhecíamos, excepto uma aluna que ficou retida devido ao absentismo. Houve outro aluno também faltoso, mas por motivos de saúde, e tendo acumulado menos de cem faltas, acabou transitando para a série seguinte, embora não tenha feito quase nenhum avanço no ano anterior.

A progressão automática no ciclo obriga os professores a avançarem alunos que não tenham feito praticamente nenhum progresso no ano letivo, mas que tenham frequentado a escola com regularidade (acima de 75% da carga horária), ou que justifique as ausências por motivo de saúde.

Também foram matriculadas oito crianças na turma, vindas de outras escolas, outros bairros, e até de outros municípios e estados. Dessas crianças apenas uma que veio de outra escola municipal de São Luís já sabia ler; as crianças vindas de escolas comunitárias não identificavam nem mesmo as letras do alfabeto e havia ainda uma criança que estava há dois anos sem frequentar a escola.

O fato de já termos trabalhado com a turma facilitava em alguns aspectos, nomeadamente no contato com as famílias e no planejamento de atividades individuais para cada criança, considerando o seu nível de desenvolvimento e suas dificuldades.

Iniciadas as atividades, logo procedemos com as avaliações diagnósticas. No final das atividades constatámos que a maioria da turma continuou fazendo avanços no período de recesso, com exceção de duas crianças que regrediram consideravelmente neste período longe da escola.

Assim, o diagnóstico inicial da turma do 2º Ano permitiu precisar:

- a) 1 aluno pré-silábico;
- b) 3 alunos silábicos sem valor sonoro;
- c) 7 alunos silábicos com valor sonoro;
- d) 6 alunos silábico-alfabéticos;
- e) 15 alunos alfabéticos.

Quanto à leitura:

- a) 15 crianças lendo convencionalmente;
- b) 7 crianças lendo palavras e frases curtas;
- c) 9 crianças identificando letras.

### **2.3.2. Atividades desenvolvidas no 2º Ano**

Neste ano, atendendo à diversidade e à heterogeneidade verificada na compreensão da escrita e na capacidade de leitura, as atividades precisaram de ser planejadas. Continuámos dedicando o turno vespertino ao apoio didático e as rotinas da turma prosseguiram como o mesmo esquema já estabelecido no ano anterior, apenas aprofundando o nível de dificuldade para garantir fluência de leitura escrita e alfabetização matemática.

### **2.3.3. Apoio Didático**

Tendo realizado o teste diagnóstico, iniciámos as aulas de apoio didático. Inicialmente, todas as crianças foram envolvidas nas aulas, cada uma de acordo com a sua necessidade, considerando as hipóteses de escrita e a fluência de leitura. Com o passar do tempo, algumas crianças iam adquirindo autonomia em relação às atividades do apoio didático, e nós pudemos nos dedicar mais especificamente às crianças com mais dificuldades, nomeadamente, às provenientes de outras escolas.

No mês de agosto, tínhamos 17 crianças no grupo de apoio realizando atividades de ortografia, produção textual, leituras individuais de textos e caligrafia, essas crianças trabalhavam com certa autonomia e não dependiam tanto da nossa supervisão.

Então, a partir de agosto, passámos a dedicar mais atenção aos alunos não alfabetizados, trabalhando de forma individual, realizando leituras, ditados, autoditados, atividades com alfabeto móvel, de entre outras.

Compreendemos o trabalho de apoio didático como aquele proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis em Santa Catarina (2009: 4) que esclarece:

O trabalho de intervenção deverá estar centrado em atividades de sistematização para que a criança se aproprie dos conhecimentos já introduzidos anteriormente. Essas atividades precisam estar contextualizadas ao projeto ou sequência didática que estão sendo desenvolvidas no momento, mas devem ter objetivos bem claros e significativos relacionando conteúdo\conceito. É um momento de meta-cognição, em que a criança é desafiada a “refletir em como está pensando sobre” determinado conteúdo\conceito, trabalhado com os diferentes registros de representação. O objetivo desta atividade é retomar sistematicamente os conteúdos\os conceitos através de atividades curtas, sempre que houver necessidade, sendo avaliadas preferencialmente, no mesmo dia (Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis em Santa Catarina, 2009: 4).

Infelizmente, a rede municipal de São Luís não possui um projeto de apoio didático para as crianças no ciclo de alfabetização, o que faz com que muitos alunos acumulem dificuldades ao longo de anos, ao ponto de não conseguirem permanecer mais no contexto da escola e serem levados à evasão escolar. O rendimento destes alunos poderia melhorar muito se as próprias escolas organizassem dentro de seus espaços parcerias de cooperação entre os professores do

ciclo de alfabetização para poder apoiar didático-pedagogicamente os alunos com dificuldades ou necessidades de aprendizagem.

#### **2.3.4. Projeto *Jardim de Flores e Poemas***

As crianças da UEB Padre João Miguel Mohana, no ano de 2017, continuaram sem qualquer atividade diferenciada ou complementar na escola.

Para libertar as crianças um pouco da sala, organizámos um pequeno projeto de jardinagem apenas com as crianças do 2º Ano A. Eis projeto:

##### **a) Objetivo Geral:**

Proporcionar aos alunos a vivência da jardinagem como prática de aproximação da natureza e alternativa de atividade escolar extraclasse no espaço da escola. Possibilitar aos alunos a aproximação com a poesia, a leitura e a escrita.

Pensando nisso, elaborámos o projeto didático “Jardim de Flores e Poemas” a ser desenvolvido na escola pela turma do 2º ano durante todo o ano letivo de 2017, embelezando a escola e aproximando os alunos da natureza.

##### **b) Justificativa:**

A implementação da Jornada de Tempo Integral na rede pública municipal de São Luís, ainda muito recente, tem trazido algumas dificuldades para professores e alunos que vivenciam esta realidade.

De entre as inúmeras dificuldades pelas quais a escola tem passado algumas talvez pudessem ser minoradas a partir da gestão de classe, e é sobre elas que queremos refletir.

A questão talvez mais problemática na UEB Padre João Mohana seja a que diz respeito ao que fazer com os alunos no turno vespertino na escola, uma vez que não se dispõe de nenhuma atividade complementar às aulas convencionais, o que acaba deixando os alunos cansados, ansiosos e desmotivados. Pela ausência de espaço físico, a escola não conta com momentos de recreio ou diversão para os alunos, os quais devem permanecer dentro das salas após o lanche.

c) Etapas do projeto:

- Apresentação do projeto às crianças;
- Rodas de leitura de livros e poemas;
- Preparação da área do jardim;
- Coleta de mudas na comunidade;
- Plantio das mudas;
- Cuidados permanentes com o jardim.

d) Descrição das etapas:

Para as rodas de leitura foram selecionadas obras sobre temas relacionados com a natureza e o meio ambiente:

- *Rosa Formosa* de Andrea Viviana Taubman;
- *A árvore Generosa* de Shel Silverstein;
- *Meu pequeno botão de rosa* de Manuel Filho;
- *Flora* de Bartolomeu Campos de Queirós;

Os poemas também foram escolhidos segundo a temática do projeto:

- “Leilão de jardim” de Cecília Meireles;
- “Leilão na flora” de Graça Batituci;
- “Borboletas” de Vinícius de Moraes, de entre outros.

**Área do jardim:** utilizámos um dos cantinhos internos da escola que ficam em frente às salas de aula e que se encontravam tomados pelo mato. Os canteiros foram construídos com garrafas pet.

**Plantio:** As mudas foram coletadas pelos próprios alunos em suas casas e na vizinhança, algumas podiam ser compradas em viveiros da cidade. Para realizar as atividades contámos com a ajuda de uma funcionária da escola que tinha muito conhecimento e apreço pelas plantas. Todas as etapas do projeto foram documentadas e fotografadas.

**Arte: Foram** ilustrados artisticamente alguns textos trabalhados com as crianças como “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles, *Flora* de Bartolomeu Campos de Queirós, “Leilão na Flora” de Graça Batituci.

**Produto final:** Pequeno Jardim.

### **Desenvolvimento do Projeto**

Iniciámos as atividades do projeto comunicando às crianças que tínhamos um projeto de jardinagem a ser trabalhado na turma. Imediatamente, elas se mostraram empolgadas e queriam começar a plantar. No entanto, tivemos de travar a sua euforia explicando-lhes que, antes de plantar, teriam de saber algumas informações importantes sobre como cuidar de um jardim.

A primeira atividade propriamente dita consistiu na leitura do livro *Rosa Formosa* de Andrea Viviana Taubman.

A discussão em torno do livro foi muito interessante. As crianças entenderam toda a história e se solidarizaram com a pequenina rosa triste indefesa num jardim sem flores e com um jardineiro sem paciência para elas.

Terminada a discussão, pedimos às crianças que ilustrassem a passagem do livro que mais lhe chamou a atenção.

No dia seguinte, afixámos no mural de leitura da classe o texto “Leilão de jardim,” não lemos nem pedimos às crianças que o fizessem. Apenas o deixámos lá.

Aquele texto chamou a atenção dos alunos que logo o relacionaram com o nosso jardim.

Finalmente, no dia 10 de maio, começámos a plantar as mudas. Todas as crianças participaram deste momento e ficaram felizes em plantar o próprio jardim.



Figura 7 - Projeto *Jardim de Flores e Poemas*  
Fonte: Arquivo pessoal (2017)



Considerando o espaço físico do jardim, optámos por plantas de flores, de pequeno porte e resistentes ao sol.

Todos mostraram-se dispostos com o trato do jardim e acompanharam atentamente o crescimento das plantas.

O intento desse projeto não se encerrava no trato com a jardinagem, ou com a terra. Mas principalmente aprofundar o processo de alfabetização e letramento das crianças por meio da leitura e apreciação da poesia.

Escolhemos como textos-base do projeto os poemas de Cecília Meireles, retirados do livro *Ou isto, ou aquilo*.

Os textos escolhidos da autora foram:

- “Leilão de jardim”;
- “Jardim da igreja”;
- “A flor amarela”.

Além de Cecília Meireles, trabalhámos com obras de outros autores. Explorámos o livro *Flora*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

As atividades com esta obra de Campos de Queirós foram organizadas numa sequência breve de três atividades. Iniciámos com a leitura compartilhada do livro seguida de roda de conversa, desta roda foram retiradas palavras-chaves do texto:

- Amor;
- Natureza;
- Vida;
- Generosidade;
- Esperança;
- Encanto;
- Flora;
- Beleza.

Para a terceira e última atividade, pedimos que às crianças que levassem sementes variadas para a escola para construirmos, em conjunto, um cartaz (Figura 8).

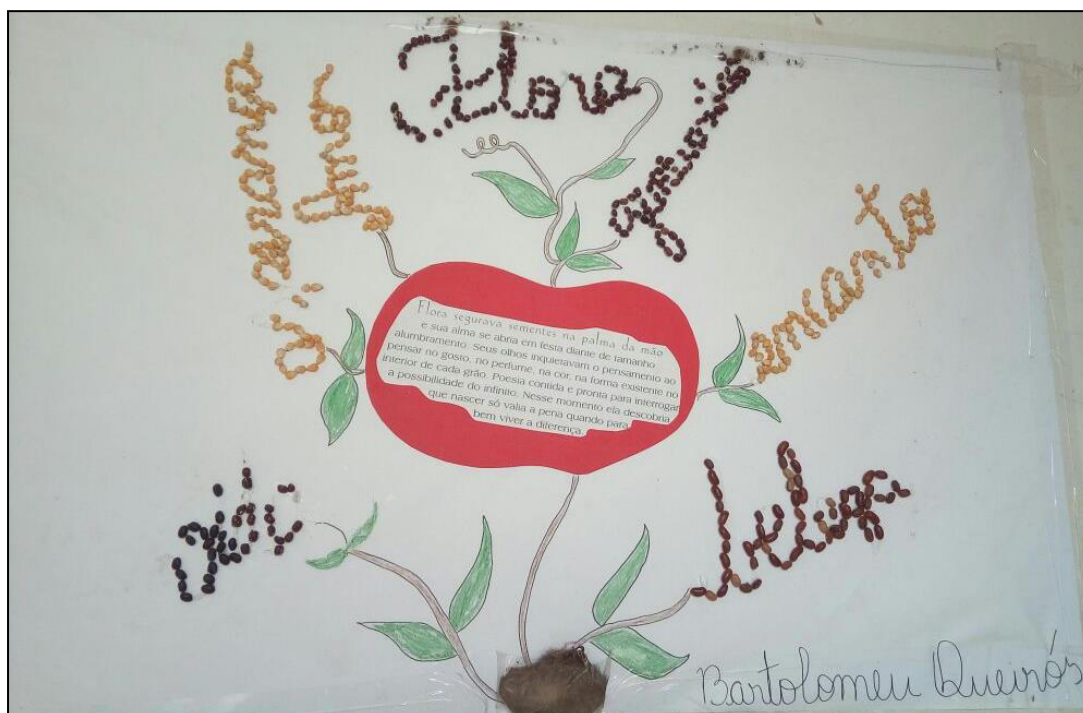


Figura 8 - Cartaz de escrita de palavras-chave da obra *Flora* de Bartolomeu Campos  
Fonte: Arquivo pessoal (2017)

O centro do cartaz continha um fragmento retirado do texto com uma definição de *Flora* e, a partir dele, as palavras saídas do diálogo com as crianças. As sementes trazidas pelos alunos serviram para contornar as palavras e contextualizar a história da menina negra, apaixonada pelas sementes e pela vida nelas contida.

A maioria das crianças já conhecia o autor Bartolomeu Campos de Queirós, uma vez que no primeiro ano trabalhámos, em forma de sequência didática duas produções do autor, o poema “*Luciana*” e o livro *Pedro*. As crianças rapidamente se lembraram do nome do mineiro apaixonado por poesia de criança.

Optámos por trabalhar um projeto, sobretudo pelo carácter interdisciplinar com foco em diferentes momentos de leitura. Warshauer compreende que:

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e resolução, envolvendo uma vasta gama de

variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio de abordar ou construir uma questão e respondê-la (Warshauer, 2002: 46).

Organizar momentos de leitura com crianças é sempre prazeroso e desafiador considerando os resultados que são sempre muito proveitosos quando se consegue acertar em textos que lhes desperte interesse, desafiador considerando que muitas vezes erramos na escolha dos textos e não conseguimos despertar nelas o prazer da leitura. Na seleção dos textos a serem trabalhados no segundo ano, levámos em conta o encanto que os textos despertavam em nós além da qualidade didática contida em cada peça, do encantamento que os autores afluam nas crianças, e ao final de cada sequência, percebíamos ter feito as escolhas corretas.

#### **2.3.5. Projeto *Leitura em Família***

Sentimos a necessidade de incentivar mais a autonomia de leitura das crianças. Para isso, decidimos também que deveríamos envolver as famílias, pois é no contexto familiar que elas deverão consolidar-se e manter-se como leitoras ativas. Também ponderámos a necessidade de possibilitar aos pais a vivência de momentos prazerosos com os filhos mediados pela leitura.

Com esse objetivo, organizámos um pequeno projeto de leitura sem muitas pretensões, além de colocar na mesma cena, como protagonistas, crianças, famílias e livros. Para este projeto, costurámos e decorámos duas sacolas de tecido nas quais se apresentavam o título do projeto “Leitura em família.” Acreditamos que a criança posta em contato com livros, desde cedo, terá mais facilidade na aquisição das habilidades de ler, escrever, interpretar e apreciar a leitura. Alguns alunos pediram para escolher uma obra específica e nós sempre respeitámos as suas escolhas.

Assim, às terças e sextas-feiras, duas crianças levavam um livro para ler em casa antes de dormir. No dia do retorno do livro deveriam recontar a história na roda, sem necessidade de muitos detalhes, devendo contar também como foi o momento da leitura e para quem ou com quem leram. As crianças esperavam ansiosas a sua vez de levar o livro e as narrativas ficavam mais interessantes à medida que os meses se passavam. Todas levaram livros para casa mais de uma vez.

Com este projeto pretendíamos desenvolver nas crianças além do gosto pela leitura em família, o sentido de responsabilidade, de cuidar do livro, da sacola e a responsabilidade de o devolver no dia certo.

### 2.3.6. Produção Textual

Para o ano letivo de 2017 também planejamos atividades de produção textual tanto no contexto do projeto “Jardim de Flores e Poemas,” como nas aulas do turno matutino e vespertino.

O trabalho de produção textual com as crianças se deu no contexto das atividades de leitura e exploração dos textos. Assim, por exemplo, após trabalharmos a semana com um texto ou uma sequência didática, pedimos que elaborassem seus textos escritos, as figuras 10, 11 e 12 ilustram algumas destas atividades. Consideramos que o trabalho de produção das crianças não tenha se iniciado em 2017, mas desde que iniciamos o trabalho com a turma, ou seja em 2016, quando esta foi desafiada à escrita de palavras, à elaboração de frases, ou à leitura e reescrita de textos enigmáticos ou frases ilustradas, ou ainda à leitura oral de imagens ou obras de arte. Percebemos que os textos das crianças melhoraram dentro das limitações inerentes às crianças de escola pública, sem muitos recursos.

A produção escrita respeitou a tipologia textual trabalhada.

Quando iniciamos a exploração da sequência didática do texto “Leilão de jardim de Cecília Meireles” (Figura 9).

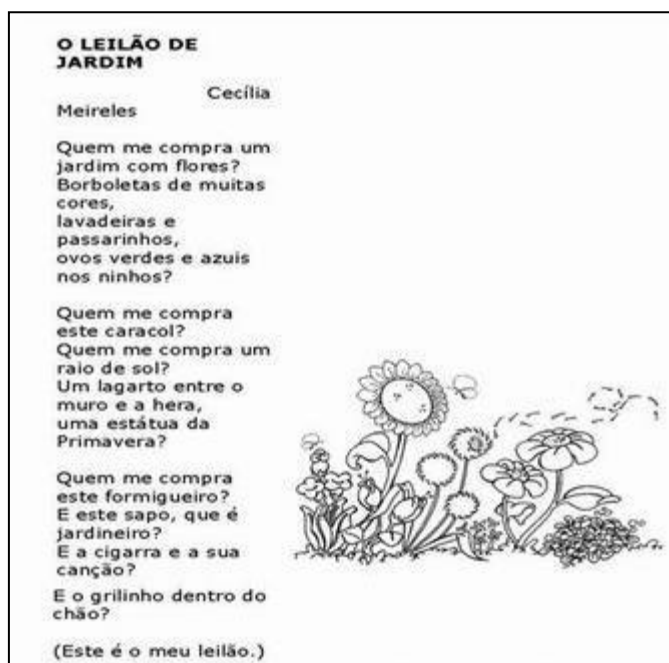


Figura 9 - Leilão de jardim  
Fonte: Fraga (2013)

Definimos analisar além de poemas, os textos publicitários.

Após a leitura e a exploração do texto com atividades variadas como reescrita de texto com lacunas, exploração de imagens do texto para escrita de frases e contextualização da obra, memorização do poema e recitação do mesmo, passámos a explorar a função publicitária do texto.

Começámos por questionar se seria possível leiloar um jardim. Explicámos o que é um leilão, citando exemplos de produtos/bens que costumam ser leiloadas.

Ao tratar dos textos publicitários, explicando o que são e para o que servem, as crianças começaram a dar exemplos de publicidades que encontravam próximo às suas casas:

- a) Vende-se suquinho e sucão.
- b) Vende-se água e gás.
- c) Vende-se uma casa.

Em seguida, foram transcritos para os cadernos textos publicitários infantis retirados do livro de alfabetização *Maneira lúdica de ensinar* de Graça Batituci. Eram anúncios curtos e divertidos para tornar a atividade mais lúdica. Em roda, solicitámos às crianças que lessem o anúncio de seu caderno (eram cinco anúncios diferentes distribuídos na turma), à medida que liam (com a nossa ajuda quando necessário), solicitámos que quem tivesse um anúncio igual, comentasse algo sobre ele:

- a) O que está sendo oferecido?
- b) A quem deve interessar?
- c) Quem oferece?
- d) Você venderia?
- e) Você compraria?
- f) Quanto pagaria?

Após a exploração dos textos, pedimos que elaborassem o seu próprio anúncio, devendo considerar:

- a) Produto a ser oferecido.

- b) Anunciante.
- c) Preço pedido.
- d) Contato.
- e) Propaganda criativa.

O texto que segue (Figura 10) foi elaborado por uma aluna que pretendia publicitar uma boneca:

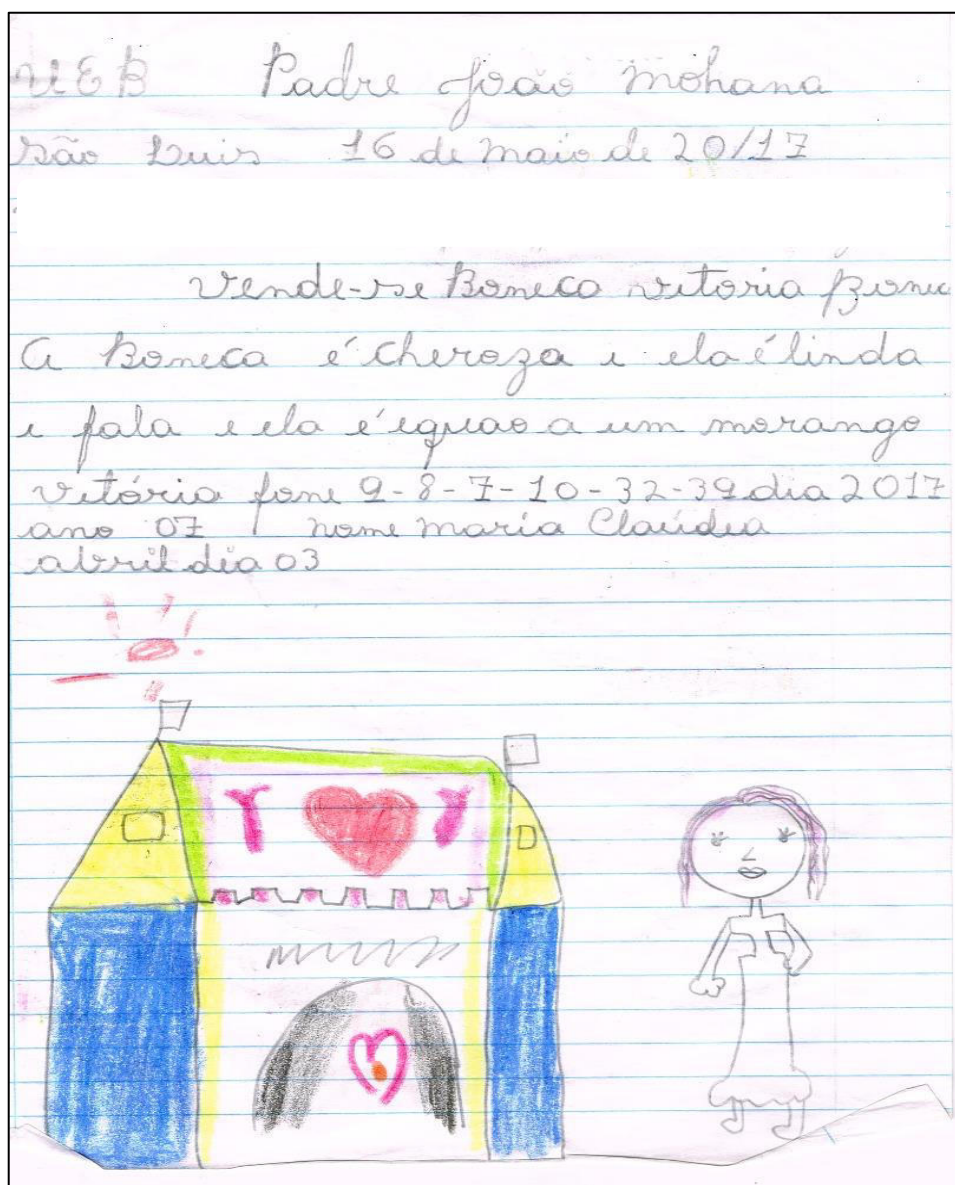


Figura 10 - Atividade escrita - anúncio publicitário

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Transcrição do texto presente na (Figura 10)

“Vende-se boneca.

Vitória boneca.

A boneca é cheirosa e ela é linda e fala e ela é igual a um morango.

Vitória fone: 987103239.

Nome: Maria Cláudia.

Dia 03 de abril de 2017”

A aluna, ainda fez a ilustração de sua propaganda com o desenho da boneca e o nome da loja “Vitória boneca”, ela ainda deu um nome próprio ao brinquedo: Cláudia.

As crianças tiveram contato com inúmeros textos do tipo publicitários, e foram estimulados a perceber as suas características. Assim, ao elaborar o próprio texto, a aluna foi perspicaz em apresentar as características do produto, e deixar um número de contato aos interessados e fazer uma bonita ilustração para chamar a atenção dos possíveis clientes.

Kaufman e Rodriguez (1995: 41) ao tratar dos textos publicitários, definem o anúncio:

Este texto publicitário que aparece em jornais, revistas, cartazes, folhetos de publicidade, etc., pode adotar distintas tramas: narrativa, argumentativa, descritiva, ou conversacional, e frequentemente conjuga o verbal com o icônico em uma relação de complementariedade que amplia o significado deste tipo de texto. Na estrutura profunda de todo anúncio, estão as frases imperativas: compre tal coisa, “faça de tal maneira”, “faça isto”, que aparecem modificadas na superfície pelo ocultamento do verbo comprar, através do trabalho retórico ideológico da prática publicitária (Kaufman e Rodriguez, 1995: 41).

Optámos por trabalhar os textos publicitários por poder contextualizar com o poema “Leilão de jardim” de Cecília Meireles, mas também pela estrutura curta da tipologia que permite ao aluno construir e visualizar o texto completo, e por serem de fácil acesso, disponíveis nas ruas, nos pontos comerciais e até nos rótulos dos produtos consumidos por eles, como guloseimas e brinquedos. Buscámos, entretanto, conduzir a leitura em torno destes textos para uma visão crítica da publicidade que espera sempre conduzir o leitor para a necessidade ou desejo de consumir o produto, mesmo quando não há necessidade real para esse consumo.

A reescrita dos textos, por meio das lacunas, foram atividades que também se prestaram ao desenvolvimento da capacidade de escrita das crianças e ao resgate de memória dos textos trabalhados.

A atividade que segue consiste na reescrita do poema já mencionado, *Leilão de jardim*, mas no formato com lacunas. As crianças eram convidadas a ilustrar suas atividades. Como se pode observar na Figura 11, uma aluna optou por pintar e completar com dobradura de papel colorido.

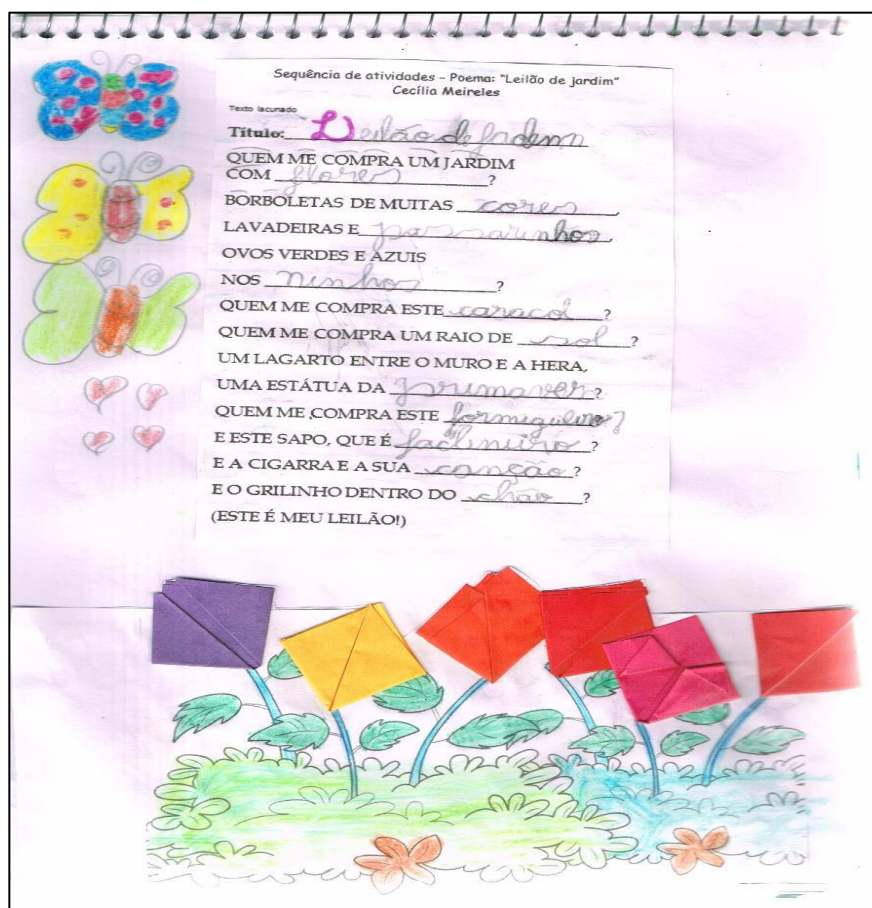


Figura 11 - Atividade Reescrita do texto “Leilão de jardim”  
Fonte: Arquivo pessoal (2017)

A atividade que se segue consiste no treino de escrita que parte da exploração de imagens para a criação de história. Esta atividade também foi bastante explorada com as crianças do 2º ano.



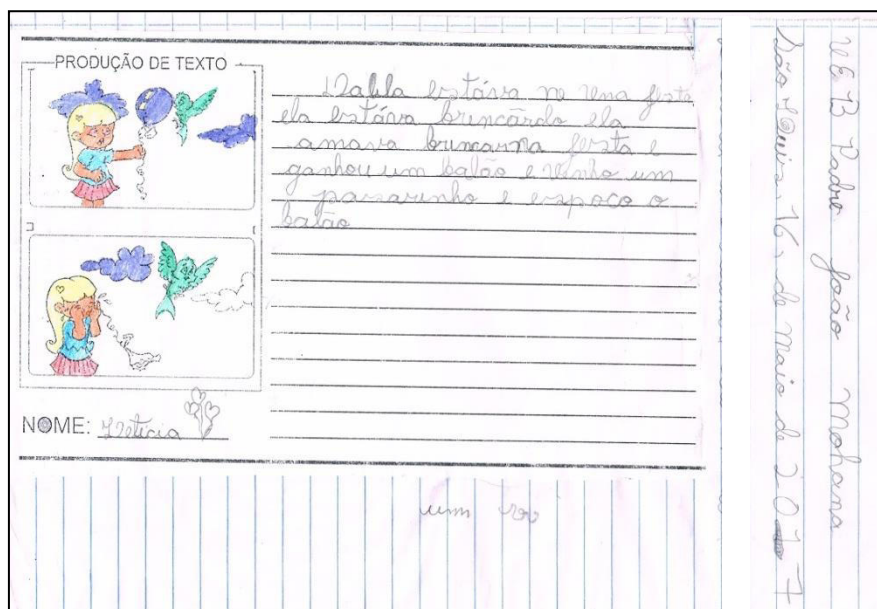


Figura 12 - Atividade de produção textual  
Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Transcrição de texto figura 12: "Dalila estava em uma festa. Ela estava brincando. Ela amava brincar na festa, ganhou um balão e veio um passarinho e espocou o balão".

As atividades propostas para produção de texto na turma seguiram um padrão:

- a) Histórias iniciadas para continuar;
- b) Imagens em sequencia para escrever frases de modo a compor um texto;
- c) Imagens ilustrativas para escrever uma história;
- d) Reescrita de histórias lidas ou contadas nas rodas e;
- e) Escritas espontâneas;
- f) Listas variadas;
- g) Bilhetes;
- h) Cartas.

Nesta altura, ainda não tínhamos revelado preocupação com a correção ortográfica de textos, a não ser de espaço entre palavras, e de letras maiúsculas e minúsculas. As correções ortográficas ficaram para o segundo semestre, e apenas para as crianças que estivessem lendo e produzindo fluentemente. Foi, no entanto, possível observar que as crianças melhoraram consideravelmente a qualidade dos textos que produziam como se ver pelas atividades apresentadas no Anexo 7.

Algumas crianças, no entanto, apresentavam preocupação quanto às complexidades ortográficas, nomeadamente: “rr, ss, ch lh, nh, gu,qu, pr, tr, pl, tl, cl, gr, br, bl, fl, fr”. Com estas crianças fizíamos exercícios pontuais de correção e reescrita de textos segundo o seu interesse.

De todos os textos trabalhados na turma do segundo ano do que eles mais gostaram foi “Leilão de jardim”. Este texto lhes despertou tanto interesse que sempre queriam voltar a ele.

Na festa da Páscoa, por exemplo, quando ensaiámos um poema para recitar, a turma pediu para apresentar o texto “Leilão de jardim”. Nós então combinámos que eles recitariam os dois poemas e eles ficaram felizes. Na festa das mães, fizeram o mesmo pedido, e novamente, apresentaram dois poemas.

No contexto do projeto “Jardim de Flores e Poemas” trabalhámos textos como poemas e prosas poéticas infantis, mas ao longo do ano foi explorada uma vasta tipologia textual, pois considerámos ser fundamental para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento o envolvimento das crianças com a leitura e com a escrita de diversos tipos de textos.

### **2.3.7. Cantinhos Lúdicos**

Atendendo à infraestrutura da escola, esta não *adotava recreio*. Por isso, as crianças saíam das salas apenas para o lanche, retornavam em seguida e eram liberadas quinze minutos mais cedo todos os dias.

Consideramos, tal como Friedmann, que as atividades lúdicas têm repercussões importantes no processo educativo:

O educador pode, a partir da observação das atividades lúdicas, obter um diagnóstico do comportamento geral do grupo e do comportamento individual dos seus alunos; descobrir em qual estágio de desenvolvimento se encontram as crianças; conhecer os valores, as ideias, os interesses e as necessidades de cada grupo, seus conflitos, problemas e potenciais. Se, porém, o que pretende é estimular o desenvolvimento de determinadas áreas ou promover aprendizagens específicas, o brincar pode ser utilizado como uma possibilidade de desafio cognitivo, desde que se escolham as atividades adequadas (Friedmann, 2012: 46).

O fato de não haver recreio na escola tornava o trabalho de sala de aula muito cansativo não só para os alunos como também para os docentes que tinham de lidar com crianças cheias de energias, fatigadas e desestimuladas.

Nossa compreensão vai novamente ao encontro do pensamento de Friedmann (2012), na medida em que considera que o lúdico deve permear o universo infantil e através das brincadeiras os professores podem perceber os comportamentos das crianças e buscar alternativas de intervenção, quando necessário.

Assim, passámos a reservar alguns minutos, depois do horário do lanche, para as brincadeiras dentro da sala, embora tenhamos sido algumas vezes mal interpretados. Afinal as crianças eram liberadas mais cedo por não terem recreio na escola e o tempo destinado às brincadeiras era considerado tempo de aula retirado aos alunos.



Figura 13 - Crianças brincando  
Fonte: Arquivo pessoal

O que denominamos de cantinhos lúdicos são caixas de brinquedos que permaneciam na sala e que as crianças pegavam para brincar após o lanche e/ou após a realização das atividades do turno vespertino. Estes cantinhos foram pensados para compensar a ausência do recreio, de brinquedos e brincadeiras na escola.

Furtuna reflete sobre a ausência das brincadeiras na escola:

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de

brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de “proteger os alunos” ou alegando que “estragam.” Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o “canto” dos brinquedos ou o “dia do brinquedo”—e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para “aprender e não para “brincar”. O brincar, literalmente acantonado, deste modo, não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo. Às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda, e mesmo que esta não seja, a priori, uma atividade lúdica, representa um momento prazeroso diferenciado das atividades tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível (Furtuna, 2000:3).

Se o espaço do brincar é importante para as crianças nas escolas regulares, ele se torna imprescindível nas escolas de tempo integral, nas quais as crianças passam praticamente todo o tempo do seu dia, não lhes restando tempo livre para brincar e conviver com outras crianças fora deste contexto.

#### **2.3.8. O Sistema Municipal de Avaliação de São Luís (SIMAE)**

No contexto do Programa “Educar Mais” foi estabelecido para São Luís, no ano de 2017, o Sistema Municipal de Avaliação de São Luís (SIMAE). Este sistema de avaliação visa diagnosticar a situação real de cada turma específica em cada escola do ensino fundamental, apresentando o resultado por aluno avaliado. A aplicação e análise dos resultados do referido sistema se deu sob a responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais.

Na avaliação feita pelo SIMAE na UEB Padre João Mohana, a turma do 2ª ano A, constituída pelos nossos alunos, foi a que recebeu melhor avaliação em toda escola, ficando inclusive, acima da média da rede. Quanto a Língua Portuguesa, componente no qual é avaliada a capacidade de leitura das crianças, a turma foi avaliada em nível de proficiência e avançada.

No final no ano letivo, tivemos na turma 20 crianças alfabetizadas, três crianças alfabéticas, duas crianças silábico-alfabéticas e uma criança pré-silábica retida por falta, a mesma que havia acumulado perto de uma centena de faltas no ano anterior.

Por estas razões, consideramos que a nossa intenção de continuar a acompanhar os nossos alunos, desde o primeiro ano do ciclo de alfabetização até ao segundo ano, fez todo o sentido, na medida em que pudemos dar continuidade ao trabalho já iniciado, adaptando as atividades às crianças, cujas dificuldades já conhecíamos.

## CAPÍTULO III

### 3. EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

#### 3.1 Aspectos Históricos: Brasil

No Brasil, as ideias de educação de tempo integral surgiram ainda no século XIX com Rui Barbosa que inspirado pelo positivismo de John Dewey, sonhava com uma escola que refletisse a própria vida (Bonato, Coelho & Menezes, 2010).

No entanto, os primeiros a concretizarem um projeto de educação integral no Brasil foram os Pioneiros da Educação Nova que pensavam num Sistema Público de Ensino que abrangesse todo o país e atendesse às necessidades de todos os alunos.

Neste sentido, propuseram uma escola que além do ensino da leitura, da escrita, das ciências exatas e sociais, trabalhasse ainda os aspectos estéticos, artísticos e emocionais dos alunos por meio das artes plásticas, da música e da dança.

Este projeto de educação integral contemplava, ainda, cuidados de saúde, proteção e alimentação, os quais estavam muitas vezes ausentes nos nichos familiares dos alunos, quer por motivos de pobreza extrema, em um país que passava por muitas mudanças econômicas e sociais, quer pela ausência de mães que passavam a exercer funções remuneradas fora de casa.

No projeto dos Pioneiros da Educação Nova, a ideia da educação integral se situava para além dos muros da escola. Isto evidenciava a necessidade de tornar efetivas parcerias indissociáveis entre a escola e outras instituições públicas, e até mesmo privadas que fizessem parte da comunidade na qual a escola se inseria.

Assim, a educação de tempo integral deveria configurar-se como um projeto de toda a sociedade, e não se limitar unicamente à escola pública.

Moll em trabalho organizado para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) como documento norteador para a educação integral nas escolas públicas brasileiras, intitulado “*Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*”, resgata os fundamentos históricos desta modalidade de educação no Brasil e destaca que:

Anísio Teixeira colocou essa concepção em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador na Bahia na

década de 1950. Neste centro encontramos atividades historicamente entendidas como escolares, sendo desenvolvidas nas escolas-classe, bem como outra série de atividades, acontecendo em outros espaços que o educador denominou de Escola-Parque (Moll, 2011: 20).

A proposta pedagógica dos Pioneiros da Educação Nova refletia a compreensão de que a educação integral devia considerar a dimensão de totalidade, a omnilateralidade dos educandos, compreensão esta que coloca a escola e o ensino para além dos conteúdos curriculares convencionais. Nesse sentido, é que as atividades de arte fossem elas manuais, de dança, música ou teatro ganhavam espaço em um currículo para além de seu tempo em contexto brasileiro. É interessante se perceber como as inquietações e as propostas dos Pioneiros permaneceram pertinentes e atuais para o país mais de meio século depois.

A percepção de que os problemas se perpetuam e se agravam é uma indicação clara de que no Brasil a educação pública nunca foi tratada como prioridade e nem a juventude a qual ela se destina. Educação esta que sempre protagoniza os discursos dos governantes e as promessas das campanhas eleitorais como a grande panaceia para os principais problemas sociais e econômicos do país.

Também na década de 1960 na Capital Federal-Brasília-foram construídos vários Centros Educacionais inspirados nos moldes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro de Salvador na Bahia.

O presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, impulsionado pelo sonho de construir um novo país encarregou Anísio Teixeira de construir o Plano Humano de Brasília juntamente com Darcy Ribeiro e outros importantes nomes da educação brasileira (Moll, 2011: 20). Essa comissão organizou o Sistema Educacional da Capital e foi concebido para o nível elementar o modelo de educação integral, inspirado no modelo de Salvador.

Na capital, foram construídas as primeiras escolas-classes e jardins de infância e uma escola parque, destinada a receber, no turno complementar, os alunos das escolas-classes.

Na década de 80, a educação de tempo integral teve um grande impulso no Estado de Rio de Janeiro. O governador Leonel Brizola do Partido Democrático Trabalhista (PDT), durante dois mandatos, construiu mais de quinhentos prédios para educação de tempo integral inspirados no modelo de Anísio Teixeira.

Estes colégios do Rio de Janeiro foram denominados Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) e foram idealizados por Darcy Ribeiro. Era o projeto de escola do pioneiro Anísio Teixeira, mas não separava as atividades de escola-classe e escola-parque como no projeto original do educador baiano.

No CIEP todas as atividades, inclusive as de assistência médica, social e alimentar aconteciam no mesmo espaço.

Estas escolas foram carinhosamente chamadas pelo povo do Rio de Janeiro de “brizolões”.

Os CIEP do Rio de Janeiro inspiraram governantes de todo o Brasil que construíram em seus Estados escolas seguindo os mesmos moldes.

Em São Luís foi construído o CIEP no bairro da Alemanha no ano de 1992, pelo prefeito Jackson Lago do Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Hoje, o CIEP da Alemanha aparece como uma das seis escolas que, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), funcionam em regime de tempo integral.

No período de 2000 a 2004, a Prefeitura de São Paulo implantou uma experiência inovadora no Brasil- os Centros de Ensino Unificados (CEU), com o objetivo de unificar todas as atividades desenvolvidas na escola, embora não se pretendesse criar uma escola de tempo integral.

Os CEU foram instituídos por Decreto Municipal e tinham como função articular e tornar efetivos em um mesmo lugar- a escola- os atendimentos de creche, educação infantil, e ensino fundamental, além do desenvolvimento de atividades recreativas e culturais num mesmo espaço físico para a vivência comunitária.

É possível perceber que ao longo da história da Educação brasileira foram feitas algumas tentativas no sentido de se implantar uma educação de tempo integral em diferentes Estados da federação, contudo, este projeto nunca abrangeu todo o país.

Percebe-se que cada uma destas iniciativas isoladamente partiu da ação de alguns gestores públicos governadores e/ou prefeitos, mas sem uma discussão mais ampla com a sociedade, nomeadamente com professores e/ou especialistas da educação.

A ausência do debate em torno da educação integral nos espaços públicos das escolas, universidades, e fóruns de debate pode explicar a grande dificuldade que os gestores públicos encontram em manter iniciativas começadas como a do Rio de Janeiro, ou de professores para desenvolverem um trabalho de melhor qualidade nesta perspectiva.

A falta dos conhecimentos teóricos fundamentais, mas principalmente a ausência de tais discussões, faz com que a sociedade não reconheça estas escolas como suas e não estabeleça parcerias com elas.



Compreendemos que, nesse sentido, a Universidade Pública fica devendo o seu contributo como produtora de conhecimento por meio da pesquisa e da extensão universitária. A Universidade precisa sair de seus muros e buscar conhecer e apoiar as iniciativas tão novas e tão frágeis que os governos municipais e/ou estaduais tentam efetivar na educação básica em seus Estados e Municípios.

A implementação do Programa Mais Educação pelo Governo Federal, em 2007, veio fomentar uma maior movimentação em torno do debate da educação integral, mas ainda são poucas as publicações sobre o tema em todo o país, e, principalmente, faltam pautas de formação continuada para os docentes da Educação Básica sobre o tema em questão, seja na escola, na secretaria de educação, seja na universidade pública.

Assistimos, no Brasil, a uma cultura de descontinuidade dos projetos públicos desencadeada pela vontade dos sucessivos governos de abandonarem os projetos iniciados pelos seus antecessores, independentemente da relevância que estes tenham para a comunidade, em prol dos seus próprios projetos.

Os governos brasileiros têm demonstrado grande apreço pelo imediatismo nas políticas públicas e isto se revela numa questão problemática quanto à educação cujas ações, propostas e projetos demandam tempo e investimentos para se efetivarem em resultados.

Outro fato que também fica evidente é o de que ao longo da sua história, o país não teve um projeto claro de educação pública. As inúmeras Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que se sucederam, nunca chegaram a se efetivar realmente nem na escola e nem na vida dos alunos e dos educadores.

Em nenhum momento desde os Pioneiros da Escola Nova na década de 30, a sociedade foi chamada a participar das discussões acerca dos rumos da educação, como se a prepotência e a arrogância dos gestores públicos e intelectuais anunciassem que o povo não pode e não sabe opinar sobre o que é melhor para si.

Neste sentido, concordamos com Meszáros (2005) no sentido em que, tal como ele, considerámos que é preciso pugnar por uma educação que esteja para além dos limites estreitos do capital; uma educação capaz de colocar as pessoas no centro do debate, não apenas como meros objetos do Capital, mão de obra para o mercado, mas como sujeitos capazes de pensar a sua própria condição e de produzir conhecimento sobre si, deixando a condição de espectador passivo de sua vida. Assim, deve assumir a posição de protagonista de sua própria vida, de sua comunidade, de seu trabalho.

Jinkings, ao escrever a apresentação da obra *A Educação para além do capital*, reflete que:

Em *A educação para além do capital*, Mészáros ensina que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Que educar, é-citando Gramsci-colocar fim a separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. E recorda transformar estas idéias e princípios em práticas concretas, é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços das salas de aulas, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos. Que a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo (Jinkings 2005: 10-11).

Uma proposta de educação de tempo integral deve considerar que a escola e os espaços escolares físicos, humanos e de currículo, precisam se abrir para a integralidade do ser humano, para a sua complexidade e para a sua singularidade como pessoa.

Uma escola de tempo integral deve ser essencialmente um espaço de tempo e de vivências, de conhecimentos, aprendizagens e de vida, e não apenas de saberes acadêmicos.

Seguindo com a contextualização da escola de tempo integral, uma experiência nova em relação à escola de tempo integral se deu na cidade de Palmas no Estado do Tocantins em 2003, que de maneira inédita, reuniu um grupo de profissionais da Rede Municipal para discutir a escola de tempo integral, a fim de montar um currículo para uma nova escola.

De acordo com Moll:

A equipe pedagógica da escola de Tempo Integral se propôs a construir um currículo crítico, capaz de instrumentar os alunos para enfrentarem os problemas inerentes à formação de uma nova ordem social. Em termos metodológicos, o currículo almeja pautar-se em encaminhamentos que contemplam interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e leitura, pesquisa e avaliação enquanto processos contínuos de caráter diagnóstico-formativo. Além disso, uma educação problematizadora requer postura democrática no encaminhamento dos trabalhos, no lugar de atitudes rígidas e inflexíveis por parte dos educadores (Moll 2011: 23).

Compreendemos, neste sentido, que o primeiro passo a ser dado por educadores, gestores escolares e públicos, no sentido de tornar possível a transformação da escola regular em escola de tempo integral, deve ser a mudança do olhar sobre a escola. Esta deve deixar de ser a instituição fechada em si mesma, engessada nas velhas práticas do individualismo das pessoas e dos currículos para se tornar um organismo vivo, vibrante, e, sobretudo, pensante; uma escola capaz de refletir sobre si mesma e construir conhecimento, capaz de conduzir-se para a aprendizagem e para a vida, uma escola reflexiva, como defende Alarcão (2001).

O exemplo da capital do Tocantins ilustra bem o sentido de pensar a escola e de construí-la coletivamente refletindo sobre ela.

Reunir os sujeitos envolvidos com a escola para pensar e debater que currículo é válido para a realidade na qual se vive, é se não o primeiro, um importante passo para construir uma escola com chances de dar certo.

Ainda que a proposta de implantação de um projeto surja do desejo ou da promessa de campanha do gestor público, o debate em torno dele não pode ser esquecido e principalmente os educadores e especialistas não podem ser negligenciados e excluídos deste debate.

A escola de tempo integral por ser o *locus* da convivência contínua de pessoas—alunos, professores, funcionários—que ali passam seus dias, deve viabilizar o ambiente mais propício para o desenvolvimento consolidado quer da identidade profissional dos docentes quer da formação cultural e de personalidade dos alunos.

A escola, de modo geral, e a escola de tempo integral, em particular, deve ser uma instituição que pensa e faz pensar, uma instituição reflexiva, indo ao encontro do pensamento de Alarcão:

Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nesta reflexão e no poder que dela retira toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar, são absolutamente vitais para a formação do cidadão do século XXI (Alarcão 2011: 41).

Retomando o pensamento de Alarcão (2001), compreendemos que a escola deve estar permanentemente buscando compreender a si mesma e, no caso da escola de tempo integral, é preciso compreender que, ainda que resulte da vontade e da determinação do gestor público, é um projeto válido que envolve toda a sociedade, fazendo-se necessário que os sujeitos

envolvidos neste processo possam pensar e debater sobre ele, uma vez que se trata de um projeto coletivo e de interesse público.

A busca constante da identidade e da legitimidade da escola deve ser o objetivo de toda a instituição educativa que se quer reflexiva. Esta busca na escola deve começar pela discussão em torno da construção qualitativa de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple as questões problematizadas no cotidiano da instituição.

No ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), 9394/96 sem que houvesse qualquer menção à escola de tempo integral.

Contudo, nos fóruns de debates de educadores e intelectuais que discutiam a Educação brasileira se ressaltava uma preocupação constante com o fato de o Brasil praticar nas escolas uma das menores cargas horárias entre os países em desenvolvimento—800 horas distribuídas por 200 dias letivos que, na maior parte das vezes, não chega a ser cumprido na íntegra na escola pública.

Como resultado das inúmeras discussões sobre educação, até mesmo em contextos internacionais, foi sancionada a Lei 11.114 de 16/05/05 que alterou a LDB 9394/96, nos seus artigos 6º, 30, 32 e 87, tornando obrigatória a matrícula de crianças com seis anos de idade no ensino fundamental.

Numa tentativa de concretizar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foi aprovada a Lei 11.274/06 que estabeleceu o atual desenho do Ensino fundamental no Brasil.

A obrigatoriedade da matrícula de alunos com seis anos no Ensino Fundamental causou grande impacto, principalmente na escola pública e na vida de seus usuários, uma vez que os filhos das classes mais abastadas desde os três\quatro anos ou mesmo antes já se encontravam a frequentar as escolas privadas.

Os filhos das camadas mais pobres, os quais ficavam excluídos do processo de ensino por falta de vagas em creches, ou em pré-escolas, instituições em número insuficiente no país que nunca priorizou o ensino, passaram a se beneficiar da ampliação do ensino fundamental.

No entanto, o fato de ser aprovada a Lei não garantiu por si só a sua efetivação, pois os gestores públicos, sobretudo os municipais, continuaram a protelar o cumprimento da Lei 11.274/06, de acordo com Carneiro:

Rigorosamente falando, o Estado brasileiro, através de seus diferentes sistemas de ensino, não havia se preparado para tamanha mudança. Era o ensino fundamental reconceituado, reprogramado,

reestruturado, reorganizado, em síntese, refundado! O fato concreto era que a Lei determinava a mudança e todos os sistemas de Ensino tinham que a ela se submeter. Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, iniciando-se aos seis anos de idade... Já não havia prazo para o seu cumprimento e 2010 era o tempo limite! Foi neste ambiente de incertezas e perturbações dos sistemas de ensino e respectivas escolas que o ensino fundamental de nove anos ganhou universalidade. Imposição legal fortalecida, agora com a Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação, e que fixa como META 2, “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (catorze) anos” e estabelece que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE, ou seja, 2024. Como uma das estratégias está previsto “promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude” (Meta 2, Estratégia 2.5) (Carneiro, 2015: 376).

Diante da determinação legal da matrícula obrigatória das crianças com seis anos no ensino fundamental o que se evidenciou foi o fato de que o país não estava se preparando para inserir estas crianças na escola. Primeiro, a rede física não apresentava capacidade para absorver tantos alunos, principalmente pela falta de novas escolas. Os noticiários dão conta de que no Brasil inteiro existem escolas funcionando em instalações improvisadas, casas de taipas, igrejas e outras.

A superlotação das turmas passou a ser uma realidade ainda mais frequente nas escolas brasileiras, mostrando a insuficiência tanto de turmas quanto de professores. Os alunos, não raras vezes, têm a sua primeira experiência de escola no primeiro ano do fundamental, o que revela a insuficiência da rede de educação infantil.

Em São Luís, diante da insuficiência de escolas da rede municipal, a prefeitura passou a credenciar um número elevado de escolas comunitárias, as quais recebem apoio financeiro da secretaria que recebe por suas matrículas, sem, contudo, precisar arcar com despesas de instalações, funcionários, alimentação escolar e outras.

Outro ponto problemático da inclusão de alunos com seis anos no ensino fundamental compreende a elevação do índice de retenção na série, principalmente das crianças que não passam pela educação infantil. Neste ponto, a solução encontrada foi a adoção dos ciclos de ensino, que já estavam implantados em muitas cidades brasileiras, inclusive São Luís nos quais

não há retenção antes da última etapa, a não ser em caso de evasão escolar ou faltas superiores 25% da carga horária, segundo a LDB (Artigo 24 inciso VI).

Entretanto, é inegável que a determinação de mais um ano no ensino fundamental, assim como a não retenção dessas crianças nos primeiros anos de vida escolar, só vem trazer ganhos aos alunos da escola pública.

O país precisou repensar os conceitos e práticas da alfabetização, principalmente após décadas de construtivismo e discussões relativas aos estudos da Psicogênese da Língua Escrita que parecem não ter dado os resultados esperados para a escola pública brasileira.

No ano de 2012, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo principal consistia em alfabetizar crianças até os oito anos de idade, ou terceiro ano de escolaridade.

Sempre perseguindo o objetivo da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola brasileira com uma das mais reduzidas cargas horárias do mundo, o PNE determinou a urgência na implantação da escola de tempo integral no país, algo demasiado distante da realidade do sistema público de ensino nacional. É neste sentido que o Plano Nacional de Educação estabeleceu na meta 6 que até o último ano de vigência, ou seja, 2024, Sistema Público de Ensino Brasileiro deve “oferecer educação em Tempo Integral em no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica. (Carneiro, 2015).

É inegável que a proposição legal por mais tempo de permanência dos alunos da Educação Básica na escola pública se faz de forma bastante animadora para aqueles que acreditam ser a escola a melhor e talvez a única ferramenta de mudança para a vida das crianças da escola pública, sobretudo as mais vulneráveis socialmente. No entanto, os especialistas, que se têm debruçado sobre as Leis e o Ensino Público brasileiro, advertem que não basta ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola para fazerem o mesmo que fazem nas escolas regulares. Por isso, é preciso repensar o modelo e criar novas alternativas para o novo tempo que estes alunos passarão a mais na escola. A escola de tempo integral precisa pensar o aluno integralmente, em todas as suas dimensões e não apenas na cognitiva.

É necessário, no entanto, que os gestores públicos compreendam a urgência de garantir à Educação Pública o mínimo de qualidade, de ampliar, além do tempo de escola, as oportunidades de sucesso das crianças na escola pública.

Nesta perspectiva, cumpre considerar-se que a necessidade mais urgente para esse novo modelo de escola é a construção de um novo currículo, capaz de abarcar as novas demandas de uma escola em construção; uma escola cuja identidade esteja claramente definida em um Projeto Político Pedagógico, que seja vivo e perpassasse ações e decisões da instituição escolar. Neste sentido, Subirats, reflete que:

A produção de personalidades capazes de viver em sociedade, que é a finalidade da educação, continua sendo pensada como resultado casual de um conjunto de circunstâncias complexas e, geralmente, incontrolláveis. Os modelos culturais que precisam ser transmitidos baseiam-se ainda em uma concepção da pessoa culta herdada do Renascimento e, evidentemente impossível de alcançar nos dias de hoje. Os conteúdos curriculares são, muitas vezes, frutos de pactos corporativos e escalões acadêmicos: como se pode prescindir da matemática? Ficaria esquecida a história? Seria escandaloso que não se aprendesse inglês! E assim, sucessivamente, partindo-se da idéia de que, de qualquer forma, a personalidade humana desenvolve-se por si mesma e de que a função da educação é dar instrumentos para o acesso a saberes relativamente codificados (Subirats, 2000: 195).

Nesta perspectiva é que se deve pensar uma escola de tempo integral como aquela que busca trabalhar o aluno para além dos conteúdos meramente acadêmicos. Neste sentido, criar um novo currículo para esta nova escola, pensando na especificidade desta escola, é que passamos a refletir sobre a escola de tempo integral da rede pública municipal de São Luís.

### **3.1.A Educação no Maranhão**

O Estado do Maranhão, segundo maior da região Nordeste do Brasil em extensão territorial (331.983 Km), de acordo com o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta muitos problemas sociais e econômicos. Este estado concentra muitas das cidades brasileiras com menores rendas per capita do país. O Maranhão detém ainda uma das maiores populações analfabetas de todo o território brasileiro, conforme mostram os seguintes números:

- 1) População entre 15 e 24 anos-5,34%.
- 2) População entre 25 e 59 anos-21,3%.
- 3) População entre 60 e 69 anos-49,40%.
- 4) População entre 70 e 79 anos-55,96%.
- 5) População de 80 anos e mais-62,89%.

Os altos índices de analfabetismo do Estado se refletem diretamente em outros indicadores negativos, tais como um dos mais baixos Índice

s de Desenvolvimento Humano (IDH) de todo o Brasil; altos índices de violência urbana e rural; desemprego; subemprego e inclusive situação de trabalho análogo ao da escravidão.

É muito comum, ainda hoje, o êxodo de trabalhadores rurais maranhenses que deixam suas famílias para se aventurarem pelo país em busca de trabalhos temporários em lavouras das regiões Sul e Sudeste.

Entretanto, para compreender os motivos que ensejaram o Estado do Maranhão a uma das piores posições quanto aos indicadores econômicos e sociais do Brasil, precisamos voltar um pouco em sua história, sobretudo, na história da educação maranhense.

A primeira lei de instrução pública da Província do Maranhão data de 1827, segundo Meireles (1997 citado em Furtado & Machado, 2014: 2127) “[...] a lei que regulamentava a instrução é de 15 de outubro de 1827 e determinava a criação de primeiras letras em todas as cidades, vilas e povoações mais populosas”.

De acordo com as autoras, a partir da lei da instrução pública, houve um aumento no número de escolas na província que passou de 14 para 24 num curto espaço de tempo (Furtado & Machado, 2014: 2127).

Se considerarmos que a população da província do Maranhão no ano de 1825 era de 165.020 habitantes, concluímos que a quantidade de escolas era muito menor que a necessidade da população. Contudo, estamos falando da primeira metade do século XIX, e ainda é necessário fazer algumas considerações a respeito da composição da população da época.

Dos 165.020 habitantes, 67.704 eram brancos, 184 eclesiásticos e adidos e 97.132 habitantes eram escravos (Diário Fluminense, 1827: 535). A escola, portanto, se destinava exclusivamente aos brancos, ou principalmente aos homens brancos que somavam apenas 33.042 habitantes, já que as mulheres brancas que somavam 34.662 indivíduos, não eram necessariamente clientela para as escolas. Analisando estes números, podemos pensar que na



primeira metade do século XIX, 131.978 indivíduos maranhenses estavam totalmente excluídos da escola e do conhecimento sistematizado.

Desta forma, a província do Maranhão continuou a negligenciar a formação escolar de sua população majoritária, enquanto, ironicamente, tentava construir a imagem da *Athenas Brasileira*, berço de grandes poetas e ilustres intelectuais, à custa da ignorância da maioria de uma população analfabeta e explorada. A rica aristocracia algodoeira, os grandes comerciantes, os políticos e intelectuais que construía e vendiam a imagem do Maranhão culto, não enxergavam com suas vaidosas utopias de superioridade o triste futuro que legavam ao Maranhão imerso em grande ignorância e condenado a pobreza da maioria.

Ainda de acordo com Saldanha:

[...] no ano de 1854 foi elaborado o primeiro regulamento do ensino elementar que dividia o ensino primário em duas classes, primeiro e segundo graus. O primeiro grau ensinava leitura, escrita, noções de gramática e sistema de pesos e medidas da província. As escolas de segundo grau acrescentavam as operações aritméticas práticas, elementos de história e geografia [...] (Saldanha citado em Furtado & Machado, 2014: 2129).

Saldanha afirma que, no final do século XIX, a instrução maranhense já possuía escolas mistas, mas a falta das condições objetivas como de fiscalização, falta de professores especialmente no interior comprometia o funcionamento das escolas.

No final do século XIX, de acordo com o estudo de Furtado e Machado (2014), havia na província uma dicotomia entre os dispositivos legais da instrução e as práticas realizadas nas escolas.

O mesmo estudo esclarece que “No Maranhão, em princípios do período republicano, o ensino primário ficou organizado conforme os regulamentos das províncias, sendo obrigatório o ensino elementar no interior e integral nas cidades” (Furtado & Machado, 2014: 2129).

A obrigatoriedade do ensino primário no Maranhão se deu no contexto das reformas de Benedito Leite em 1895, mas criavam um grande problema para o Estado no que dizia respeito à falta de escolas para matricular os alunos. Diante da demanda por vagas, o governo adotou a solução mais fácil: autorizou o funcionamento de escolas nas próprias casas dos professores.

O funcionamento destas escolas fugia do controle do governo pela incapacidade do próprio governo em fiscalizar. No ano de 1895 foi criada a Secretaria Geral de Instrução

Pública, e tinha como preocupação, a fiscalização das escolas do interior (Furtado & Machado, 2014: 2129).

Anacronicamente, essas escolas funcionando em casas de professores (ainda existem até hoje no interior do Estado do Maranhão). Nas décadas de 1970, 1980 elas eram a quase totalidade dos estabelecimentos de ensino no interior, sobretudo, na zona rural e eram dirigidas por professoras leigas, unidocentes e com classes multisseriadas<sup>6</sup>.

A formação de professores no Estado do Maranhão, durante muito tempo, também representou um dos fatores problemáticos para os indicadores sociais.

De acordo com Melo (2012: 4743), após a proclamação da Independência em 1822 aconteceram as primeiras tentativas de profissionalizar professores no Maranhão, sobretudo pela necessidade destes profissionais após a expulsão dos jesuítas, mas a formação de professores somente iria iniciar depois do Ato Adicional de 1834 com a criação das Escolas Normais.

Segundo Melo (2012: 4743), no ano de 1838, o jovem professor Filipe Conduru, regressado da França, passou a dirigir a primeira Escola Normal do Maranhão.

O curso Normal de Filipe Conduru era de frequência obrigatória a todos os professores primários do Maranhão e tinha duração de dois anos. Este curso estabelecia um regime de meritocracia, por meio do qual, os professores que melhor aplicassem o método lancasterino estudado em suas classes recebiam gratificações correspondentes à quinta parte de seus salários. A primeira escola fechou as portas quatro anos após iniciar seus trabalhos (Melo, 2012: 4744).

Assim, com poucos professores e menos escolas ainda, o Estado do Maranhão foi se tornando cada dia mais atrasado e sua população mais pobre e excluída dos bens de consumo e dos direitos políticos e sociais.

Ao iniciar o século XX, o Estado não havia ainda erradicado o analfabetismo, nem diminuído as desigualdades socioeconômicas, mantendo uma das populações miseráveis de todo o Brasil.

A educação nunca foi prioridade na terra dos coronéis e das grandes oligarquias controladoras do poderio econômico e social e político. A formação de professores, que iniciou com Filipe Conduru, no ano de 1840, continuou a se fazer de modo precário e as escolas que funcionavam nas casas dos professores passaram, também “a pedir arranco”, como se diz no Maranhão, nas igrejas, clubes de festas, clubes de mães, barracões improvisados.

---

<sup>6</sup> As classes multisseriadas são salas de aulas nas quais uma professora trabalha simultaneamente com alunos de idades e séries diferentes.

Assim, o Maranhão dos grandes poetas continuou a arrastar o peso do analfabetismo, do atraso, da concentração de renda patrocinada pelos velhos políticos, detentores de velhas práticas que permanecem indefinidamente no poder se alimentando da miséria e da ignorância do povo.

No ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394\96 (LDB), colocando como um de seus pressupostos a urgência da formação de professores para a escola brasileira.

A aprovação da LDB e a obrigatoriedade da formação de nível superior para professores da Educação básica representou mais do que a possibilidade de mais tempo de estudos para os docentes, representou a oportunidade de valorização da profissão, e a compreensão por parte dos professores do sentido da sua própria identidade profissional.

A exigência legal da graduação como pré-requisito para a docência no contexto brasileiro fez com que muitos cursos fossem abertos em todo o país. O Maranhão, na década de 1990, apresentava um quadro bastante crítico quanto à formação e qualificação docente, por este motivo, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), criou o Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD) visando melhorar os índices de formação dos professores, uma vez que, acordo com Duarte:

A formação docente na Pré-Escola em 1991 registra os seguintes dados: 21,7% dos docentes com Ensino Fundamental incompleto, 21,9% Ensino Fundamental completo, o que representa 43,6% de docentes sem formação mínima para exercer o magistério. Com formação de Ensino Médio 55,3% dos docentes, não se sabe se todos têm formação pedagógica para exercer a profissão, quanto a formação de curso Superior dos docentes somente 1,1% tem essa formação e não fica especificado qual o curso. Em 1996, docentes na Pré-Escola com Ensino Fundamental incompleto totalizavam 16,1%, com Ensino Fundamental completo 16,3%, totalizando 32,4% de docentes sem formação de magistério (Apêndice H – Quadro 20). Dos 10.021 docentes da Pré-Escola em 1999, 18,0% tem Ensino Fundamental incompleto, 11,8% Ensino Fundamental completo e 69,0% Ensino Médio. Dos 4.296 docentes pertencentes à zona rural, 42,9% têm somente o Ensino Fundamental incompleto e 19,2% com Ensino Fundamental completo, ou seja, 62,1% de docentes sem formação mínima para exercer o magistério (Apêndice H – Quadros 21 e 22) (Duarte 2008: 66).

Estes cursos do PROCAD, posteriormente denominados Programa de Qualificação Docente (PQD), tinham duração de quatro anos, mas com aulas acontecendo apenas nos períodos de férias dos professores, nos meses de julho e dezembro com cadeiras sendo trabalhadas por módulos de forma bastante aligeirada.

As aulas aconteciam nos períodos de férias pelo fato de os professores cursistas serem docentes da rede estadual e ou municipais de ensino de todo o estado.

As atividades ficavam concentradas em um polo e todos os alunos-professores da região se reuniam ali durante o mês. Nós tivemos a oportunidade de ministrar aulas no curso de Pedagogia do (PQD) no polo de São Raimundo das Mangabeiras, como já referido no capítulo das experiências pedagógicas.

Não seria equivocado afirmar que a formação inicial desses professores se fez de maneira bastante superficial, considerando-se o tempo e as condições objetivas que eles tinham para cumprirem jornadas tão intensas de estudo após um semestre de trabalhos letivos em classes também com condições nada favoráveis.

Após mais de quatro décadas de controle da Oligarquia Sarney<sup>7</sup> no governo do Estado do Maranhão, no ano de 2014 foi eleito um governador de oposição, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Este novo gestor iniciou o seu mandato prometendo elevar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado do Maranhão.

Perseguindo a meta do aumento do IDH do Estado, o governo lançou um programa denominado Escola Digna, que tem por objetivo subsidiar todas as ações da pasta da educação como formação de professores, revitalização de escolas, etc.

De entre as ações do Programa Escola Digna, segundo a Secretaria, estão a substituição de mais de 300 escolas municipais construídas em taipa e palha por prédios de alvenaria nos municípios com IDH mais baixos do Estado, e a implantação da escola de tempo integral do ensino médio. Este programa o governo já começou a por em prática em São Luís e outras cidades do estado.

Segundo informações da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) em propaganda oficial, o governo já entregou até janeiro de 2017, uma centena de escolas em mais de 17 municípios do Estado.

O que pretendemos ao referir o Programa Escola Digna é mostrar a maneira como a educação no estado do Maranhão vem sendo tratada. Os alunos maranhenses do século XXI

---

<sup>7</sup> Oligarquia Sarney compreende o período de aproximadamente 50 anos em que o controle político do Estado do Maranhão esteve nas mãos de José Sarney e seus aliados.

estudam em escolas com condições semelhantes às dos seus bisavós, no século XIX, quando as escolas eram as casas dos professores.

Assim, o Estado, que recomendava aulas em casas de professores no século XIX, ainda não conseguiu construir as escolas necessárias para os seus alunos no século XXI.

Nessas escolas com paredes de taipa, muitas ainda cobertas de palhas de babaçu<sup>8</sup>, falta merenda, que quando tem, precisa ser preparada pela própria professora, faltam banheiros, e os alunos precisam fazer suas necessidades ao relento atrás da escola, falta água, faltam carteiras, faltam livros, faltam professores, etc.

Não pretendemos nos estender sobre o tema da educação estadual do Maranhão, queremos somente ilustrar o contexto no qual se insere a capital do Estado, e facultar uma visão, ainda que breve do cenário educacional desta Unidade da Federação Brasileira ao longo da História que ajude a compreender a maneira como os gestores públicos maranhenses pensam a escola pública e a conduzem em seus projetos de governo.

### **3.2. Escolas de Tempo Integral de São Luís**

A experiência de educação de tempo integral de São Luís é recente, tendo sido iniciada no ano de 2013 quando o Gestor do Executivo Público Municipal, Edivaldo Holanda Júnior, inaugurou a primeira escola de tempo integral da cidade. Tratava-se da Unidade de Educação Básica (UEB). Recanto dos Pássaros, no bairro Santa Efigênia, na região da Cidade Operária.

De acordo com as declarações prestadas pelo chefe do executivo municipal, a escolha daquela Unidade de Ensino para abrigar a primeira escola de tempo integral da cidade justificava-se pelo facto de se situar num bairro muito populoso, com muitas mulheres trabalhadoras e sem um local seguro para deixar os filhos pequenos.

O projeto de expansão da rede de escolas de tempo integral avançou com o mesmo entusiasmo da campanha eleitoral do prefeito que propunha uma mudança radical e urgente no município.

Desta forma, prosseguindo o objetivo de implantar a educação integral nas escolas da rede municipal no ano de 2014 a Secretaria Municipal de Educação determinou que a Unidade

---

<sup>8</sup> Babaçu, palmeira nativa da região Norte do Brasil da qual se extrai amêndoa oleaginosa cujas folhas são usadas por camponeses na cobertura de suas casas.

de Educação Básica (UEB). Alberico Silva\CIEP no bairro Alemanha passasse a funcionar segundo sistema de tempo integral.

No mesmo ano, a UEB Padre João Miguel Mohana, no bairro São Raimundo, iniciou os trabalhos. A Creche Escola Maria de Jesus de Carvalho, que já tinha experiência com a modalidade, também passou a compor a rede de escolas de tempo integral do Município. Atualmente, funcionam em São Luís seis escolas em regime de tempo integral.

O principal objetivo deste estudo consiste em refletir sobre o funcionamento destes estabelecimentos. Neste sentido pretendemos analisar o modo como as referidas escolas vêm desenvolvendo os seus trabalhos pedagógicos. No entanto, para esta pesquisa elegemos as quatro escolas com maior número de alunos, sendo duas de Ensino Fundamental e duas de Educação Infantil. Todavia, daremos especial destaque à escola UEB Padre João Mohana por ser esta a instituição na qual desenvolvemos nossas atividades pedagógicas atualmente.

### **3.2.1. UEB Recanto dos Pássaros**

Com apenas 30 dias de mandato, o prefeito Edivaldo Holanda Júnior lançou em janeiro de 2013, o que chamou de “pedra fundamental” da educação de tempo integral de São Luís, numa cerimônia que reuniu todo o seu secretariado além de lideranças comunitárias. Esta cerimônia aconteceu na UEB Recanto dos Pássaros, no Bairro Santa Efigênia, um dos mais populosos da capital. (Anexo 9). Entretanto, conforme noticiado pela imprensa e pela Internet, logo se iniciaram os problemas naquela escola (Anexo 10).

Segundo informações dos funcionários e docentes, ratificando informações divulgadas pela imprensa, a escola que iniciou o ano letivo de 2013 com todas as turmas de creche e pré-escola funcionando em regime de tempo integral não apresentava condições mínimas para garantir um trabalho de qualidade com alunos em jornada integral.

Os professores precisavam realizar simultaneamente as tarefas docentes e de auxiliar educativo, dando banho nas crianças, alimentando-as e cuidando do descanso delas. Esta situação foi-se prolongando até os docentes se recusarem a executar as tarefas de auxiliares educativos, o que obrigou o município a contratar em 2014 cuidadores profissionais para a instituição.

Ainda de acordo com depoimentos de professores da escola o envio dos auxiliares foi uma das poucas ações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no sentido de atender às demandas daquela instituição.

Primeira escola de educação de tempo integral de São Luís, a UEB Recanto dos Pássaros, está localizada nas proximidades de vários bairros populosos da periferia da capital que convivem com inúmeros problemas como insegurança e falta de infraestruturas.

Recordámos que na tarde em que estivemos na escola houve um tiroteio entre marginais que disputam pontos de venda de drogas nas imediações da escola exatamente no horário de saída das crianças.

O bairro da Santa Efigênia se localiza entre os municípios de São Luís e São José de Ribamar e este fato causa muitos transtornos aos habitantes que muitas vezes se veem entre dois municípios que se esquivam de resolver os problemas frequentes como falta de pavimentação das ruas, iluminação pública, vagas nas escolas e muitos outros.

A UEB Recanto dos Pássaros foi inaugurada no ano de 2005, na gestão do então prefeito Tadeu Palácio. A escola acolhe aproximadamente 300 crianças entre 2 e 5 anos de idade.

Ao chegar à escola a impressão que se tem é de abandono, pois os espaços livres da unidade se encontram tomados por muito mato. No entanto, ao se adentrar no edifício se percebe que um é local muito bem cuidado, limpo, bonito, muito organizado e silencioso. A própria gestora nos informou que as despesas de ornamentação e até alguns recursos didáticos são assegurados pelas próprias professoras ou pela gestão da escola.

A escola não é formada por um só prédio, mas por um conjunto de quatro construções independentes dentro de um mesmo espaço, formando um pequeno complexo.

As vagas na escola ficam distribuídas entre creche e pré-escola, sendo que atualmente apenas as crianças da creche, em número de noventa, segundo a gestora, permanecem o dia todo na escola em jornada de nove horas. Essas crianças fazem três refeições diárias na instituição, tomam banho e dormem entre um e outro turno de atividades.

A escola não dispõe de biblioteca, laboratório de informática, sala de leitura ou quadra de esportes. Possui uma sala para Atendimento Educacional Especial (AEE), salas de aulas, sala de diretoria, banheiros dentro da unidade, brinquedoteca e teatro.

Os banheiros das crianças são adaptados à idade, possuem chuveiros para o banho e pias para escovação, no entanto, alguns vasos se encontram interditados e as cabeças dos chuveiros foram retiradas.

A UEB que atende crianças entre dois e cinco anos, funciona em regime de tempo integral nas turmas de creche e meio-período para as de pré-escola.

Apesar de a escola estar funcionando atualmente apenas com a creche em regime de tempo integral, no início da implantação da modalidade na rede, todos os alunos daquela unidade de ensino foram matriculados para o tempo integral, inclusive os de pré-escola. Tal fato gerou um inconveniente para muitos pais que assumiram compromissos de trabalho durante o dia contando com um local seguro para deixar seus filhos, logo quando o município determinou a interrupção do atendimento em tempo integral, alguns se recusaram a interromper a estada dos filhos na escola por período integral, alegando não terem com quem deixar os filhos enquanto trabalham.

É possível afirmar que o atendimento em tempo integral nunca funcionou adequadamente na escola, e em função dos muitos problemas, alguns foram retirando seus filhos do segundo turno (vespertino), e a partir do ano de 2015 apenas as crianças da creche continuaram matriculadas para jornada ampliada. Entretanto, mesmo a permanência destas crianças já teve muitos períodos de interrupções, segundo os professores, por falta de condições de trabalho.

Conforme nos relatou a gestora existe na instituição uma turma de pré-escola que mesmo não estando matriculada para o tempo integral permanece nove horas na escola, pois os pais alegam não ter com quem deixá-las em casa uma vez que assumiram compromissos de trabalho contando com a permanência dos filhos na escola. Esta situação parece indicar um sintoma da falta de projeto para a educação de tempo integral da rede que, por não ter uma proposta, vai improvisando para não despertar insatisfações da comunidade.

Tal situação ilustra também que apesar de todas as deficiências, a comunidade ainda vê a escola como um lugar seguro e interessante para deixar os filhos. Mesmo com todas as limitações e problemas:

Sarmiento reflete que:

A escola de educação infantil ou jardim de infância é um mundo social de vida das crianças. Não fica fora de casa nenhum dos proplemas ou dimensões que ocupam a vida da criança: o corpo, a



condição social, o gênero. A pertença étnica e cultural. [...] A escola infantil, ou jardim de infância não pode sozinha realizar a plenitude desses direitos; necessita de se inserir no esforço comum que constrói o espaço público como lugar do bem-estar coletivo. Nesse sentido, os estabelecimentos educativos incluem-se no âmbito das políticas sociais, não apenas como destinatários das medidas do Estado ou do Município, mas como participantes ativos na construção do bem-estar social. Constituem-se, à sua medida, como um elo de política social. É daqui que decorre a importância das relações com a comunidade socialmente organizada. [...] A educação é o lugar da afirmação da cidadania plena da criança (Sarmiento 2015: 82-83).

Indo ao encontro do pensamento de Sarmiento (2015), compreendemos que a escola pública de tempo integral deve procurar inserir-se numa rede de parcerias público-privado, e entre instituições públicas de setores diferentes como saúde, assistência social, segurança, urbanismo, esportes, lazer, universidades, entre outros.

A escola de tempo integral não pode ser tarefa exclusiva da Secretaria Municipal de Educação, mas esta também não pode desresponsabilizar-se de sua efetivação, uma vez que a tenha implantado em sua rede.

A gestora lamenta não poder fazer mais pela escola uma vez que ela, assim como muitas outras no município, não possui ainda número do Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ).

O CNPJ para estas instituições se faz documento necessário, pois com ele os gestores escolares conseguem estabelecer parcerias com empresas privadas no sentido de minorar as muitas carências existentes em função da ausência do poder municipal.

A questão do CNPJ é outro problema para as escolas municipais, pois muitas permanecem como anexos de outras escolas por não possuírem registro. Não é raro se encontrar na rede gestores de escolas que organizam eventos para arrecadar fundos com objetivo de pagar a documentação necessária para legalizar as instituições que representam, uma vez que o município as abandona à própria sorte.

Quanto às atividades realizadas na UEB Recanto dos Pássaros, os professores concordam unanimemente que há necessidade de contratar profissionais qualificados para trabalhar outros conhecimentos que não os componentes curriculares convencionais da escola regular, tais como música, teatro, esportes, uma vez que apesar dos esforços por elas desenvolvidos para diversificar as atividades e tornar as aulas menos enfadonhas, reconhecem que não possuem os conhecimentos nem as habilidades próprios de um especialista.

Compreendemos, que a necessidade de profissionais de outras áreas de conhecimento que não a Pedagogia para atuar na escola deve estar expressa tanto num Projeto Político Pedagógico da instituição quanto numa Proposta Curricular da rede para todas as escolas de tempo integral, documento este que ainda não existe em São Luís.

O que se percebe na UEB Recanto dos Pássaros é que a equipe docente, assim como a gestão, é constituída por profissionais comprometidos com o desenvolvimento do trabalho e preocupados com as crianças, porém, muitas vezes, ficam apreensivos perante o descaso do poder público relativamente às condições reais de funcionamento da escola.

Mais uma vez chamamos a atenção para a necessidade do PPP, talvez menos como produto e mais como processo; um processo que envolva a comunidade escolar, docentes, funcionários, e pais de alunos num contexto de conscientização e mobilização, para que exijam do poder público o cumprimento de sua parcela de responsabilidade para com a escola e os discentes.

Maurício trata da falta que um projeto-político-pedagógico pode fazer à Educação Infantil:

A ausência de um projeto-político-pedagógico tende a negar a educação infantil como um direito e como a primeira etapa da educação básica. Como disse a professora Rita Coelho (2010), para consolidar a identidade da educação infantil, é necessário implementar um trabalho pautado em práticas democráticas coletivas, como condição para um currículo que afirme a função educativa das creches e pré-escolas. O trabalho coletivo é condição para um projeto educativo integrado que, ao se desenvolver, promove um processo formativo (Maurício 2015: 117).

É preciso, no entanto, considerar que muitos gestores, mesmo incomodados com a situação de abandono da escola não adotam medidas em sua defesa nem dos alunos por preferir preservar seus cargos comissionados ou de confiança, como se diz em São Luís.

A distribuição de cargos comissionados de gestores de escolas municipais faz com que estas instituições se mantenham na medida do possível, sob o controle, e nas mãos dos aliados políticos do prefeito, dos vereadores e das lideranças que os apoiam. Este fato explica a situação de muitas escolas de São Luís que têm desabado literalmente sobre os alunos sem que nenhuma manifestação de perigo ou descontentamento tenha sido ventilada nem na comunidade, nem nos meios de comunicação, e explica também o fato de tantas escolas permanecerem meses e às

vezes até anos, fechadas sem que os pais de alunos se manifestem para reivindicar o direito dos filhos.

Os professores da UEB Recanto dos Pássaros têm em sua maioria mais de dez anos de docência e mais de três anos de experiência em escolas de tempo integral, o que favorece o desenvolvimento de um trabalho um pouco mais dinâmico, apesar de todas as limitações.

Consideramos ainda que é necessário discutir coletivamente a construção de um novo currículo para estas escolas que pense na integração do aluno na escola de tempo integral e, principalmente, na sua formação integral como sujeito de direitos.

Limonta e Santos defendem o currículo integrado para a escola de tempo integral, visto que:

[...] esta concepção pode nos ajudar a construir um currículo que valoriza as disciplinas e os conhecimentos científicos e os integra com outros conhecimentos. O currículo integrado para a escola de tempo integral, que aqui estamos defendendo, visa uma educação integral do educando e, para tal é preciso ter claro esta definição. Quando se fala em currículo integrado, pode-se interpretá-lo de duas diferentes maneiras, como currículo interdisciplinar e como integrador. O currículo integrado é uma tentativa de se ultrapassar o currículo formal, que é organizado em disciplinas isoladas e destinado a uma educação que se constitui na mera transmissão de conhecimentos (Limonta e Santos 2013: 57).

É preciso, no entanto, permitir que os sujeitos que compõem a escola pública de tempo integral possam participar ativamente das discussões em torno da construção deste currículo. Assim, professores, gestores e coordenadores escolares não podem apenas assistir passivamente à tomada de decisões das secretarias de educação, nem assinar documentos que não traduzem a sua compreensão e que não têm a sua contribuição enquanto sujeito envolvido no processo.

É preciso que professores e gestores escolares assumam seus lugares nas mesas de discussão, como docentes e como intelectuais da educação, pensando segundo a visão gramsciana.

Arroyo assim se refere ao que denomina ausências dos autores da ação educativa nos currículos:

Essas ausências-presenças dos aurores da ação educativa

mostram que os professores reais, com suas trajetórias humanas, seu gênero, classe, raça, pertencimento, identidades e culturas ficam de fora. O mesmo acontece com os alunos reais, crianças ou adolescentes, jovens ou adultos; ficam de fora. Apenas interessam como alunos ou como professores do ritual único de ensinar-aprender-aprovar-reprovar. Eles e elas com seu nome próprio, sua identidade e trajetória humana próprias não interessam à pedagogia e aos currículos? Na escola e nos estudos, no livro didático, atendem pelo nome genérico de professor, aluno, nem sequer professora, aluna. Todos viram “genéricos” na mesma função: o professor e o aluno (Arroyo 2013: 54).

Ao pensar criticamente o currículo, ao refletir as práticas, as limitações da escola, do sistema, do ensino, os professores vão construindo possibilidades, ao mesmo tempo em que fortalecem as suas próprias identidades enquanto professores e principalmente, professores de escolas públicas.

Ao envolver-se consciente e criticamente na construção do currículo, os sujeitos docentes podem deixar suas marcas, expor seus anseios e superar dificuldades. Entretanto, para que os professores possam participar ativamente da construção do currículo, da elaboração do PPP, e de tantas outras situações no contexto de decisões da escola, precisam estar envolvidos no contexto de formação continuada da própria escola.

Quando interrogámos os professores sobre que percepção têm da escola de tempo integral de São Luís, alguns responderam que funciona atendendo parcialmente às necessidades de professores e alunos, outros disseram não atender às necessidades nem de professores nem de alunos.

Mas quando indagados sobre que expectativas nutrem em relação a este modelo de escola na rede municipal, todos responderam ambicionar que o poder público possa fazer a sua parte para que a escola de tempo integral se torne realidade e possa oferecer oportunidades de educação de qualidade para as crianças mais carentes da cidade, ou seja, ainda acreditam no projeto de educação de tempo integral da rede.

### **3.2.2. Creche Escola Maria de Jesus de Carvalho**

A Creche Maria de Jesus de Carvalho fica localizada no bairro da Camboa, região central de São Luís. De acordo com dados históricos da escola disponibilizados pelo gestor por ocasião de nossa visita à instituição em 10/05/2017:

A instituição Creche Maria de Jesus de Carvalho foi inaugurada em 12 de agosto de 1999, a partir de um convênio firmado entre Voluntariado de Obras Sociais–(VOS) e Governo do Estado do Maranhão, com o objetivo de atender 150 crianças carentes do bairro da Camboa e adjacências, cujas mães trabalhassem e necessitassem de um local seguro para deixar os filhos em período integral. [...] e a partir de 01 de agosto de 2007 esta instituição passou a ser de responsabilidade da Prefeitura de São Luís, subordinada a Secretaria Municipal de Educação–SEMED. A partir de 2008, a então Creche Maria de Jesus de Carvalho passou a oferecer a comunidade também a Pré-Escola e hoje atende crianças na faixa etária de 02 a 05 anos, em período integral (creche) e meio-período (Pré-Escola). Atualmente a instituição é denominada Creche Escola Maria de Jesus de Carvalho (São Luís, 2008: 2).

A instituição que iniciou com uma parceria entre o Estado e grupos de voluntariado, aprendeu o valor das parcerias e continuou em busca de apoio de outras instituições sejam públicas, sejam privadas para possibilitar o melhor funcionamento da escola e o melhor atendimento das crianças sob sua responsabilidade.

Quando interrogado sobre as parcerias que a escola mantém, o gestor respondeu que a primeira parceria é com os pais.

A parceria da escola com a comunidade ocorre, segundo o gestor, tanto por uma comunicação eficiente e respeitosa, quanto por uma rede de colaboração pontual sempre que a escola necessita. Foram os pais, por exemplo, que plantaram o belo jardim da escola, que construíram o portão de entrada do prédio e as grades de ar condicionado das salas. Os pais ajudam a manter a segurança e a vigilância na escola. A sala da gestão da escola, apesar de refrigerada, permanece de portas abertas com o aparelho de ar condicionado desligado.

Ao sair, despercebidamente puxamos a porta, e o gestor nos pediu que a deixássemos aberta, pois é assim que ela permanece sempre que ele está na escola, o que revela a forte proximidade que estabelece com a comunidade escolar.

A Creche Escola Maria de Jesus de Carvalho mantém convênios com empresas privadas como a Companhia Energética do Maranhão (CEMAR), que montou e climatizou a sala de descanso das crianças; uma grande loja de decoração de São Luís construiu e equipou uma ampla sala de balé que atende quer crianças da escola quer da comunidade.

As parcerias também se fazem no sentido de oportunizar o aprendizado dos parceiros, assim a creche recebe estagiários de diversas áreas, acadêmicos de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), acadêmicos de fonoaudiologia da Faculdade Santa Terezinha (CEST), que fazem acompanhamento de crianças com dificuldade de fala. A escola também recebe apenados em regime semiaberto, ali fazem Serviços Gerais e convivem com crianças e adultos enquanto buscam o caminho da ressocialização.

A escola localizada no bairro da Camboa conta com:

- a) 1 sala de diretoria;
- b) 1 sala de professores;
- c) 1 sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- d) 2 Cozinhas;
- e) Alimentação para os alunos;
- f) 1 Parque infantil;
- g) Banheiros com chuveiros e vasos adaptados para as crianças;
- h) 1 Refeitório;
- i) 1 Despensa;
- j) Área verde;
- k) Computadores administrativos e para os alunos, dentre outros equipamentos.

A sala de recursos da escola é muito bem equipada com computadores, espelho grande, brinquedos os mais diversos, e segundo o que nos informou o gestor tais equipamentos foram adquiridos com recursos próprios da escola ou por meio de doações.

O município de São Luís aprovou recentemente um documento denominado Plano Municipal de Educação (PME) que deverá regir a educação municipal até o ano de 2024 estabelecendo as metas a serem cumpridas na pasta da Educação no referido período de tempo.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015\2024), a Creche Maria de Jesus de Carvalho atende a 314 alunos, mas de acordo com informações da própria creche são 350 crianças.

A formação continuada da escola acontece em dois momentos distintos, uma reunião mensal de estudos para todos os funcionários da instituição e em jornadas quinzenais de estudo e planejamento somente para os professores.

### **3.2.3. UEB Alberico Silva-CIEP**

A UEB Alberico Silva fica localizada no bairro da Alemanha, próxima do bairro do Monte Castelo, região central de São Luís. É uma escola com instalações amplas e áreas de convivência com jardins para os alunos.

O prédio foi construído no ano de 1992, pelo então prefeito Jackson Lago, do Partido Democrático Trabalhista (PDT) que pretendia implantar em São Luís o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), modelo de educação de seu partido, criado no Estado do Rio de Janeiro pelo governador Leonel Brizola do mesmo partido.

A localização da escola é próxima de vários bairros populosos como Monte Castelo, Ipase, João Paulo, Barreto, Vila Palmeira, o que faz com que a instituição assuma um papel importante na sociedade ludovicense uma vez que se apresenta estrategicamente para atender a diversas comunidades.

Segundo a gestora da escola a UEB Alberico Silva conta com:

- a) 11 salas de aulas;
- b) 60 funcionários;
- c) Sala de diretoria;
- d) Sala de professores;
- e) Sala de leitura;
- f) Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- g) Quadra de esportes coberta;
- h) Cozinha;

- i) Refeitório;
- j) Pátio coberto;
- k) Auditório.

Apesar de dispor de todas estas instalações, quando visitamos a escola, temos a impressão de absoluto abandono. Logo na entrada, percebemos os esgotos estourados, escorrendo livremente em locais de circulação de professores e alunos, a maior parte dos banheiros se encontrava interditada; outros serviam de depósito para os livros da biblioteca, fechada por conta das goteiras e infiltrações.

Pedimos para visitar o resto da escola, que aliás já conhecíamos do tempo em que o prefeito Tadeu Palácio, do (PDT) (2002-2004\2005-2008), tinha orgulho de mostrar a escola e todas as formações continuadas dos professores da rede aconteciam naquela instituição.

O fato de conhecermos a escola desse período nos deixou muito desolados com a atual condição: um consultório médico equipado fechado e deteriorado, um consultório dentário que, segundo a gestora, está funcionando em parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS), mas em condições duvidosas, a sala de Psicologia fechada, a sala de assistência social também sem funcionamento. Contudo, o que nos deixou mais triste foi observar a biblioteca, que era uma das melhores do Município, fechada por causa de goteiras e infiltrações.

Também as salas de aula não têm boas condições, apresentando paredes infiltradas, buracos no teto, armários velhos e enferrujados que os professores cobrem com todo tipo de papel para torná-los mais apresentáveis para as crianças.

As professoras com quem tivemos oportunidade de conversar reiteraram as más condições da escola quer para professores quer para alunos, os quais permanecem todo o dia na escola sem poder tomar banho e às vezes até sem escovar os dentes por falta de água.

Quanto às atividades desenvolvidas, os professores relataram que as crianças têm aulas dos componentes curriculares convencionais todos os dias, manhã e tarde, e oficinas também todos os dias, manhã e tarde em sistema de revezamento de horários.

As oficinas oferecidas pela escola são de letramento, xadrez, música e matemática lúdica.

A escola tem um universo de aproximadamente 300 crianças entre primeiro e quinto ano, ou seja, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade. Todos os alunos, segundo a gestão, permanecem o dia todo na escola e fazem três refeições diárias: o lanche da manhã; o almoço e o lanche da tarde.



A alimentação das crianças é preparada na cozinha ainda montada nos tempos de CIEP. É uma cozinha não muito grande, mas com panelas industriais, balcão em inox com bandejas e talheres para os alunos. No entanto, a comida é outro motivo de reclamação por parte dos professores, segundo as quais a alimentação é de má qualidade.

Quando questionados sobre a formação continuada, os professores responderam que ela não acontece apesar de a escola manter vários docentes fora de sala de aula com o argumento de fazerem suporte pedagógico. Esta e outras questões fizeram com que a relação entre os docentes e a gestão da escola se desgastasse ao ponto da funcionária pedir para deixar a direção da escola depois de mais de vinte anos à frente do cargo.

Apesar de o tempo integral ter sido implementado na escola no ano de 2014, já houve momentos de interrupção no atendimento do contra turno, pois o corpo docente, em momentos extremos de falta de condições, resolveu por conta própria interromper as atividades da tarde para exigir um posicionamento da gestão municipal.

Ao assistir-se à agonia das escolas municipais, como acontece com o CIEP que outrora nos encheu de esperança, somos levados a pensar, segundo Gentili, que estamos presenciando o fim da escola pública, e precisamos refletir sobre que destino será dado à educação das maiorias. Nas palavras de Gentili:

[...] o neoliberalismo ataca a escola pública através de uma série de estratégias privatizantes, mediante uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação. Poderíamos inclusive ir mais além. Aventando a hipótese de que esta ruptura do sentido atribuído ao direito à educação constitui uma précondição que garante (ou, ao menos, possibilita) o êxito das políticas de cunho claramente antidemocrático e dualizante. Na medida em que o neoliberalismo realiza com êxito sua missão cultural, pode também realizar com êxito a implementação de suas propostas políticas. Em outras palavras, o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (Gentili, 2013: 229-230).

Ao refletir sobre o pensamento de Gentili (2013), buscando uma ilustração no contexto da educação de São Luís, não nos faltam exemplos, os ataques sistemáticos empreendidos pela indiferença e irresponsabilidade do poder público que deixa escolas sob a responsabilidade de professores e alunos.

A mercantilização da Educação está clara em um contexto em que escolas comunitárias de má qualidade absorvem mais alunos do que as escolas públicas de educação infantil.

A despolitização da Educação se mostra quando os professores já tão desestimulados e descrentes da profissão permanecem numa escola que não oferece as condições desejáveis e não manifestam mais sua indignação.

A qualidade da Educação se torna mercadoria quando a classe média, inclusive os professores da escola pública sacrificam o seu lazer e até a qualidade da sua alimentação para manter os filhos na escola privada porque a escola pública se tornou sinônimo de fracasso.

#### **3.2.4. UEB Padre João Miguel Mohana: Escola Campo de Aplicação da Pesquisa**

A UEB Padre João Miguel Mohana fica localizada no bairro São Raimundo, zona rural de São Luís. Este é um bairro antigo da zona rural de São Luís, bastante populoso e com muitos problemas estruturais como falta de água, saneamento básico, e principalmente, ocorrências de violência como assaltos e homicídios, muitos deles relacionados ao tráfico de drogas.

Assim, a clientela da escola são crianças oriundas de várias destas comunidades, como Vila Valian, Vila Cutia, Vila Cascavel, Vila Novo Horizonte, Vila Ayrton Senna, Tibiri e áreas adjacentes. Muitas crianças da escola são socialmente vulneráveis, encaminhadas pelo Conselho Tutelar e em situação de quase abandono pelas próprias famílias. Outras crianças vivem em ambientes familiares nos quais convivem com pais traficantes, alguns deles condenados a longas penas nos sistemas carcerários. Há ainda na escola muitas crianças, órfãs de pais envolvidos em crimes e situações de violências as mais diversas.

A UEB Padre João Miguel Mohana é uma escola de construção nova, com menos de dez anos, erguida no governo do prefeito João Castelo, antecessor de Edivaldo Holanda. Apesar de ser uma escola recente, não existe legalmente como escola, uma vez que ainda não há lei de criação desta instituição, nem número de CNPJ, constituindo-se num anexo da UEB São Raimundo, localizada no mesmo bairro. A situação legal da escola causa inconvenientes como o

fato não se ter clara a destinação de recursos e materiais que deveriam chegar à escola e que são endereçados à instituição polo.

A UEB Padre João Mohana funciona em um prédio pequeno com:

- a) 10 salas de aulas;
- b) 1 refeitório;
- c) 1 cozinha;
- d) 1 secretaria;
- e) 1 sala de diretoria;
- f) 1 sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- g) 1 sala para biblioteca sem acervo literário;
- h) 1 sala que funciona ora como sala de professores, ora como local para atividades com alunos;
- i) Banheiros masculinos e femininos com muitos problemas.

A escola conta com 37 funcionários e acolhe aproximadamente 330 crianças.

A implantação da jornada integral na escola ocorreu no ano de 2014 e trouxe muitos problemas a serem pensados pela gestão escolar:

- a) A insuficiência de espaço físico;
- b) As instalações inadequadas para acomodar as crianças;
- c) A ausência de atividades diversificadas para os alunos;
- d) A insuficiência de funcionários, inclusive de professores;
- e) A precarização da estrutura física da escola;
- f) A ausência de coordenador pedagógico;
- g) Falta de local de descanso para alunos e professores;
- h) Falta de pátio para atividades fora de sala;
- i) Falta de um computador e internet na escola.

### **3.2.4.1. Quadro Docente da Escola**

Trabalham na escola atualmente dezesseis professoras, sendo que dez têm jornada semanal de quarenta horas e seis cumprem jornada de vinte e quatro horas. Entretanto, esse número é insuficiente para suprir a necessidade da escola que precisa cumprir um terço de hora atividade docente.

O terço de hora atividade corresponde ao período livre de sala de aula em que os docentes da rede devem elaborar os seus planejamentos e fazer cursos de formação continuada.

Em função da insuficiência de professores para o terço, todas as turmas da escola têm pelo menos um dia na semana em que as crianças são liberadas das aulas devendo permanecer em casa.

Os alunos dos professores de quarenta horas chegam a permanecer um dia e meio sem aulas toda semana o que compromete muito o desempenho quanto à aprendizagem e inviabiliza o cumprimento dos 200 dias letivos do calendário escolar.

Quanto à formação todas as professoras da escola, todas têm curso superior, muitos com especialização e cursos de formação continuada específica para suas etapas de ensino. A maioria possui mais de dez anos de experiência na docência e mais de três anos de experiência em escola de tempo integral. A equipe docente é formada por professores comprometidos, que infelizmente, são barrados por uma série de dificuldades que impede o desenvolvimento de um bom trabalho.

Quanto à percepção que os professores têm da escola de tempo integral de São Luís, os docentes da UEB Padre João Miguel Mohana são unânimes em afirmar que não funciona por razões diversas, tais como a ausência de um coordenador, profissional que nunca fez parte do quadro de funcionários da instituição, ausência de atividades diversificadas para compor um currículo de escola de tempo integral e de espaços físicos adequados ao funcionamento de uma escola nos moldes do tempo integral, tais como, local de descanso das crianças.

Diante de todos esses problemas, os professores da UEB Padre João Miguel Mohana pugnam por construir capacidades de resiliência que Tavares define:

Do ponto de vista da psicologia e da sociologia, trata-se também de uma qualidade, de uma capacidade de as pessoas pessoalmente ou em grupo resistirem a situações adversas sem perderem seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodarem

e reequilibrarem constantemente. [...] Mas o desenvolvimento da qualidade dessa invulnerabilidade, como temos igualmente referido, não deverá fazer-se à custa do aumento de carapaças, de muros, de grades, de mecanismos de defesa que tornam as pessoas insensíveis, passivas, conformadas. Antes, pelo contrário, tudo deve encaminhar-se no sentido de as tornar mais fortes, mais equipadas, para poderem intervir, de um modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade em que vivemos para que ela seja menos violenta, mais segura, mais justa, mais pacífica, em que uma verdadeira convivialidade seja possível (Tavares (2001: 46-47).

Os professores da UEB Padre João Miguel Mohana não estão passivos diante deste contexto e têm feito denúncias quer ao sindicato de professores quer ao Ministério Público (MP), mas parece que nem mesmo estas denúncias têm surtido efeito em São Luís.

Esta situação se materializa na ausência do Projeto Político Pedagógico (PPP) que a escola nunca conseguiu elaborar.

Tendo em vista condições tão adversas, no dia 17 de maio de 2017, os pais e mães dos alunos da UEB Padre João Miguel Mohana organizaram um protesto diante da escola e, com a presença da imprensa, interditaram o trânsito da rua para exigir do poder público, as condições de funcionamento da instituição em tempo integral.

As principais reclamações dos pais dizem respeito ao fato das crianças não poderem ficar o dia todo na escola por falta de lugar para descansar, tomar banho, e principalmente porque falta o almoço. Estes problemas obrigam as crianças a se deslocarem para casa e retornarem para mais um turno de atividades.

Procurado pela imprensa para falar ao respeito da situação da escola, o secretário municipal de educação, Raimundo Moacir Feitosa declarou está tudo bem na escola e que a prefeitura não tem recursos suficientes para garantir almoço aos alunos (Anexo 11).

Apesar de todas as carências, os professores da escola mantêm ainda a expectativa que a escola de tempo integral funcione adequadamente em São Luís, que a UEB João Miguel Mohana possa receber as condições estruturais para oferecer aos seus alunos uma boa formação e esperam ainda que o poder público assuma o seu compromisso com a escola e os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, foi nosso objetivo refletir sobre a implementação e o funcionamento da modalidade educação de tempo integral na rede municipal de São Luís, capital do Estado do Maranhão. Este estado é um dos maiores estados da região Nordeste do Brasil e apresenta-se também como um dos mais problemáticos do ponto de vista dos indicadores socioeconômicos. Concentra, por exemplo, muitas das cidades com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país e um elevado número de pessoas analfabetas.

Também a cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, revelou negligência face à questão educativa. A atuação dos gestores públicos patenteia esta situação, dado que uma grande parte da população se encontra alijada da instrução, do ensino e dos bens culturais.

Atendendo a esta situação, intelectuais e educadores brasileiros organizaram debates, manifestando grande preocupação com o fato de o país praticar uma das menores cargas horárias na educação básica entre os países em desenvolvimento, e exigindo mais tempo de permanência para os alunos brasileiros na escola. Estas discussões, bem como as exigências dos acordos internacionais, fizeram com que a educação de tempo integral fosse incluída como meta a ser alcançada nos documentos legais do Brasil como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (LDB), e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Diante da proposição de educação de tempo integral, nas referidas instâncias, a modalidade passou a fazer parte dos discursos dos políticos que disputam os cargos públicos, figurando, assim, nas plataformas eleitorais de todo Brasil. Foi neste contexto que o candidato da oposição Edivaldo Holanda Júnior no pleito de 2012 passou a propalar a educação de tempo integral para as escolas públicas municipais.

Assim, o presente estudo teve como objetivo analisar o contexto de implementação e funcionamento da Escola de tempo Integral na rede pública municipal de São Luís, e responder a questões que nortearam a nossa investigação.

Ao concluir o estudo nos é possível afirmar que a rede de escolas de tempo integral de São Luís não tem atendido às condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos, e igualmente, não tem garantido as condições de trabalho aos docentes. Podemos afirmar, ainda, que a ausência de uma proposta de educação de tempo integral para a rede, bem como de um projeto político-pedagógico construído no contexto de cada instituição dificulta ainda mais o desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade.

Na elaboração do nosso trabalho e de forma a responder a estas questões, dividimos o texto em três capítulos. No primeiro capítulo procedemos a uma caracterização do município de

São Luís, fazendo referências aos aspectos históricos, sociais e à caracterização da rede municipal de ensino, uma vez que a nossa prática docente decorreu no município e também as escola.

No segundo capítulo, descrevemos a nossa experiência profissional, fazendo referência ao ensino fundamental, EJA e ensino superior. Relatámos as atividades desenvolvidas nas turmas de alfabetização da UEB Padre João Mohama e refletimos sobre a necessidade de preencher o tempo dos alunos, no horário vespertino, de modo não só a evitar o absentismo escolar, como também de realizar atividades lúdicas e diversificadas que contribuíssem para o processo ensino/aprendizagem, de entre as quais desataco atividades de apoio didático; projectos como *Jardim das Flores e Poemas*, *Leitura em Família*, as quais concorreram para o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais das crianças como também para a aproximação entre elas e o círculo familiar, através da leitura.

No terceiro capítulo, foi nosso objetivo compreender o contexto da educação de tempo integral no Brasil, partindo do resgate histórico dos Pioneiros da Educação Nova na década de 1930 de século passado, até a escola de tempo integral de São Luís.

O projeto de escola sonhado pelos Pioneiros da Educação Nova em 1930 inspirou, na década de 1980 no Estado do Rio de Janeiro, a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP).

Passados quase cem anos desde os Pioneiros, a educação de tempo integral ainda não pôde ser vivenciada nas escolas públicas brasileiras como experiência em larga escala.

Este estudo se deteve a quatro escolas: UEB Recanto dos Pássaros, UEB Alberico Silva, UEB Padre João Miguel Mohana e Escola Creche Maria de Jesus de Carvalho.

Para conhecer cada instituição fizemos algumas visitas e conversámos com professores e gestores, observámos a rotina das escolas no trato com as crianças e nas atividades pedagógicas.

Ao concluir o estudo nos foi possível fazer algumas considerações acerca da implementação e do funcionamento da escola de tempo integral de São Luís, de entre elas que a sua implementação se deu de forma precipitada sem um estudo prévio que considerasse a realidade da rede municipal de ensino.

Concluimos que a implementação da modalidade em São Luís trouxe muitos problemas para as escolas envolvidas e para a comunidade. Ampliou o tempo de permanência dos alunos na escola, sem no entanto, ampliar as oportunidades de aprendizagem e sem melhorar as condições de trabalho dos professores.

Por esta razão, consideramos que a implementação da escola de tempo integral se fez de forma equivocada, sem um projeto e sem condições de funcionamento, dando cumprimento a promessas de campanhas eleitorais.

Como referimos no nosso trabalho, as crianças inseridas no contexto destas instituições passaram a permanecer o dia em escolas com condições ainda mais degradadas que as encontradas nas escolas regulares.

Ressalta-se que a situação nas escolas de tempo integral é bastante preocupante pela ausência de atividades diversificadas, limitando a escola aos conteúdos do currículo convencional, somando-se a isto a falta de recursos didático, sanitários e alimentares, como sucedeu na UEB Padre João Miguel Mohana que não disponibilizava almoço aos alunos, os quais se viam obrigados a se deslocarem para suas casas e retornarem, percorrendo distâncias consideráveis.

É preciso repensar a validade de uma ampliação de jornada que se centra em concentrar alunos nas escolas sem, no entanto, ter perspectivas de melhoria da qualidade de aprendizagem.

Aos professores envolvidos neste contexto cabe assumir a sua a responsabilidade de discutir o que fazer em escolas de tempo integral com os seus alunos e principalmente compreender que devem se comprometer com o espaço de sua formação com a reflexão acerca da própria identidade da escola como instituição reflexiva e crítica de sua própria condição.

À gestão pública cabe reestruturar a escola de tempo integral, e para isso, deve começar pela construção de uma proposta pedagógica para este modelo de ensino, possibilitando às escolas a construção de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), reestruturando fisicamente as instituições, capacitando-as para fazer face às necessidades mais urgentes como alimentação e transporte, por exemplo.

Diante de constatações de alunos que não conseguem adquirir competências na da leitura e no código escrito, se torna inegável a relevância de uma escola de tempo integral, mas precisamos compreender que esta escola não pode funcionar nestes moldes.

Os gestores públicos precisam compreender que a escola pública é a única alternativa possível para a maioria das crianças e jovens brasileiros, não podendo tratá-la de forma negligente e descompromissada.

Acreditamos, como Paulo Freire, na incompletude das pessoas e das teorias. Partindo deste princípio, não temos a pretensão de fazer afirmações conclusas sobre a escola de tempo integral de São Luís, mas esperamos que ela possa ser redimensionada de forma a atender as expectativas de tantas famílias que dela dependem, e concretize as palavras do pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire: “Escola é sobretudo gente/Gente que trabalha, que estuda/ Que alegre, se conhece, se estima”.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alves, R. (2004). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus.
- Arroyo, M.G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bizotto, M.I., Aroeira, M.L. & Porto, A. (2010). *Alfabetização linguística: da teoria à prática*. Belo Horizonte: Dimensão.
- Bonato, N., Coelho, LMCC. & Menezes, JSS. (2010). “Educação integral, Ensino de tempo integral no pensamento de Rui Barbosa” in *Revista Histerdbr online*, Campinas, 44, 275-292. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art18\\_44.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art18_44.pdf), acesso em 15 de maio de 2017.
- Caparelli, S. (1984). *A jiboia Gabriela*. Porto Alegre: L&PM.
- Carneiro, M.A. (2015). *LDB fácil: leitura critico-compreensiva, artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Connell, RW. Pobreza e Educação. (2013). in: Gentili, P. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dalazen, M.A., Frigheto, A.M & Ciebre, J. (2013). “Alfabetização através do método fônico” *Nativa – Revista de Ciências Sociais*, Disponível em <http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/viewFile/129/pdf> acesso em 24 de setembro de 2017
- Diário Fluminense (1827), Disponível em [http://memoria.bn.br/pdf/706744/per706744\\_1827\\_00010.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/706744/per706744_1827_00010.pdf), acesso em 15 de maio 2017.

Duarte, A.L.C. (2008). *Formação do Pedagogo: entre velhos desafios e novos compromissos*. [Dissertação]. Brasília: Universidade Católica de Brasília.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. (Tradução de Diana Liechtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49093>, acesso em 10 de abril de 2017.

Franchi, E. (2012). *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez.

Freire, A.M.A. (2015). A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. *Cad. Cedes*, Campinas, 35 (96) 291-298. Disponível em [www.scielo.br > pdf> ccedes>1678-71](http://www.scielo.br/ccedes/pdf/1678-71), acesso em 29 de março de 2017.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Friedmann, A. (2012). *O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão*. São Paulo: Moderna.

Furtado, L. N. M., & Machado, M. C. C. (2014). “A instrução pública primária maranhense: primeiras aproximações a partir dos periódicos na primeira república” in *Jornada do Histedbr, Anais*. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada12/artigos/12/artigo\\_eixo12\\_122\\_1410809988.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/12/artigo_eixo12_122_1410809988.pdf) artigos. acesso em 04 de maio de 2017.

Fortuna, T.R. (2000). “Sala de aula é lugar de brincar?” in Xavier, M. L. M. & Dallazen, M. I. H. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação.

Gadotti, M., Freire, P., & Guimarães, S. (2008). *Pedagogia: dialogo e conflito*. São Paulo: Cortez.

Garcia, R.L. & Zaccur, E. (2008). *Alfabetização reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez.

Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A. & Simard, D. (2013). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.

Gentili, P. (Org.). (2013). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gonzaga, L. *O melhor de Luiz Gonzaga. Músicas cifradas para guitarra, violão e teclados*. São Paulo: Irmãos Vitale S.A.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo 2010*. Rio de Janeiro: IBGE.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). *População maranhense*, Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ma/sao-luis/panorama>, acesso a 17 de junho de 2017.

Jinkings, I. Apresentação. (2005). *A educação para além do capital*. (Tradução de Isa Tavares). São Paulo: Boitempo.

Jonson, V & Tozetto, Z. (2017). *A prática pedagógica do professor iniciante: acolhida e dificuldades encontradas*. in Congresso Nacional de Educação. *Anais*. Disponível em [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23529\\_12288.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23529_12288.pdf), acesso em 10 de abril de 2017

Kaufman, A. M. & Rodríguez, M. E. (1995). *Escola, leitura produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lacroix, M.L.L. (2002). *A fundação francesa de São Luís e seus mitos*. São Luís: Lithograf.

Leal, T. F., & Lima, J. M. (2012). “Materiais didáticos no ciclo de alfabetização”, in: *Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.

Libâneo, J.C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa.

Limonta, S.V., & Santos, L. S. L. (2013). Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino, in Limonta, S.V. (Org.). *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás.

Lira, BC. (2016). *Práticas Pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Maurício, L. V. (2015). Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador. In: Araújo, V.C., & Sarmiento, M.J. *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES.

Meireles, C. *Ou isto ou aquilo*. (2014) Waldir Ayala (org.). São Paulo. Ed. Global

Melo, S. M. B. A. (2012). “Percurso histórico da formação de professores para a escola primária no Maranhão: Império e República Velha”, in *Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, sociedade e educação no Brasil*, 9. Paraíba. *Anais eletrônico* Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/8.09.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/8.09.pdf). acesso em 10 de abril de 2017

Melo Neto, J.C. (1974). *Morte e Vida Severina e Outros Poemas em Voz Alta*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo.

Micotti, M.C. (2009). *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto.

Moll, J. (Org.). (2011). *Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem*. Brasília: SEB/MEC.

Moraes, V. (1991). *A arca de Noé: Poemas infantis*: Vinicius de Moraes (ilustrações Laurabeatriz). São Paulo: Companhia das Letras.

Neto, J. C (1994) *Morte e Vida Severina*. São Paulo: Nova Fronteira.

Pacheco, J. & Pacheco, M. (2008). *Escola da ponte - uma escola pública em debate*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, J. & Garrido, S. (1997). *Formação de professores – saberes da docência*. Revista *Nuance*, 3. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/content>, acesso em 10 de abril de 2017.

Prefeitura de São Luís. (2015). *Plano Municipal de Educação de São Luís 2015-2024*. São Luís: Prefeitura de São Luís. Disponível em [https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85\\_documento\\_base\\_do\\_pme\\_2015.2024\\_aprova\\_do\\_pelo\\_fme.pdf](https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprova_do_pelo_fme.pdf) acesso em 23 de agosto de 2017

Queiróz, B. C. (2004). *Flora. Ilustrações e projeto gráfico Maurício Manzo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Ramos, B.S.S. (2016). *Mais tempo para a criança na escola: do slogan às provocações para (re)pensar o tempo-escola*. In: Carvalho, L.D. & Santos, L.M.M. *Educação (em tempo) Integral: diálogos entre a universidade e a Educação Básica*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Romão, J. (1999). “Por uma Educação que promova a auto-estima da criança negra”, in *Cadernos ceap. Gênero e raça e a promoção da igualdade*. Rio de Janeiro. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (sem editora)

Russo, M.F. (2012). *Alfabetização: Um processo em construção*. São Paulo: Saraiva.

Sá, CM. & Rosa, WM. (2004). “A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. Disponível em” <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/cbhe.htm>, acesso em 23 junho 2017.

Sampaio, C.S. (2008). *A complexidade do processo ensino-aprendizagem e a possibilidade de uma prática pedagógica inclusiva na escola de ensino fundamental*. UNIRIO GT 27. Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/complexidade-do-processo-ensinoaprendizagem-e-possibilidade-de-uma-pratica>, acesso em 15 de novembro de 2017

Santa Catarina. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. (2009). *Documento Orientador de intervenção no processo de aprendizagem dos anos iniciais*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em [www.pmf.sc.gov.br>arquivos>pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/pdf). acesso 25 de junho de 2017

São Luís. (2008). *Secretaria Municipal de Educação. Creche Escola Maria de Jesus Carvalho*. São Luís: Secretaria Municipal de Educação.

Prefeitura de São Luís. *Plano Municipal de Educação de São Luís 2015-2024*. São Luís: Prefeitura de São Luís. Disponível em [https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85\\_documento\\_base\\_do\\_pme\\_2015.2024\\_aprova\\_do\\_pelo\\_fme.pdf](https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprova_do_pelo_fme.pdf) acesso em 23 de agosto de 2017

Sarmiento, M.J. “Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança”, in Araújo, V.C., & Sarmiento, M.J. (2015). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES.

Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.

Scalabrin, I.C., & Molinari, AMC. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista científica*, 17. Disponível em <http://alex.pro.br/estagio1.pdf>, acesso em 3 fevereiro 2017.

Schön, D.A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. (Tradução Roberto Cataldo). Porto Alegre: Artmed.

Soares, M. (2004). “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, in *Revista Brasileira de Educação*, 25. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual de ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG. 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>, acesso em 20 de novembro de 2016

Subirats, M. A educação do século XXI; a urgência de uma educação moral. (2000), in Imbernón, F. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. (Tradução de Ernani Rosa). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Tavares, J. (Org.). (2001). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

Tavares, R. (2012). *Poesia O Pato*, Disponível em <http://roseartseducar.blogspot.com.br/2012/03/poesia-o-pato.html>, acesso em 20 maio 2017.

Tortato, C.S.B., Casagrande, L.S. & Carvalho, M.G. (2010). Relações de gênero no ensino fundamental e médio: abordagens iniciais. Disponível em [http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo\\_cd/E3\\_Rela%C3%A7%C3%B5es\\_de\\_G%C3%AAnero.pdf](http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E3_Rela%C3%A7%C3%B5es_de_G%C3%AAnero.pdf) em acesso em 15 de maio de 2017

Vasconcelos, A.C.N. (2015). *O trabalho com gêneros textuais na alfabetização em prol da aprendizagem da leitura e escrita: uma experiência acadêmica*. Disponível em <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/O-TRABALHO-COM-G%C3%8ANEROS-TEXTUAIS-NA-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-EM-PROL-DA-APRENDIZAGEM-DA-LEITURA-E-ESCRITA-UMA.pdf>, acesso em 03 de outubro de 2017

Vasconcelos, L.M., Arruda, S.L. & Souto, E. (2013). *Feminização do magistério no Brasil: entre as estratégias de sujeição e as táticas de resistências*. Disponível em [www.itaporanga.net](http://www.itaporanga.net) > gênero acesso em 27 de setembro de 2017

Warschauer, C. (2002). *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Ataques a escolas em São Luís.....	130
Anexo 2 – Escola municipal no MA está sem funcionar após atraso em aluguel .....	132
Anexo 3 – Teto de escola Darcy Ribeiro desaba sobre alunos em São Luís .....	134
Anexo 4 – Atividades diagnósticas para acompanhamento de hipóteses de escrita .....	137
Anexo 5 - Quadro 1 – Sequência didática/ Planejamento de rotina didática .....	139
Anexo 6– Atividade Reescrita de texto com lacunas e banco de palavras “Jogo de bola” .....	141
Anexo 7 – Produção textual.....	142
Anexo 8 - Resultado do SIMAE .....	144
Anexo 9 – Inauguração da primeira Escola em Tempo Integral de São Luís.....	145
Anexo 10 – Situação da UEB Recanto dos Pássaros .....	147
Anexo 11 – Protesto de pais e estudantes de escola de tempo integral em São Luís UEB João Mohana	149



## ANEXOS

### ANEXO 1 – ATAQUES A ESCOLAS EM SÃO LUÍS

Criminosos voltam a cometer ataques a escola em São Luís

UEB João Lima Sobrinho foi atacada por volta das 6h desta segunda (3).

Polícia já identificou e prendeu um dos responsáveis pelo crime.

DOG1MA



Escola de São Luís incendiada por vândalos  
(Foto: Divulgação/Polícia)

Mais um ataque criminoso a escola foi registrado na manhã desta segunda-feira (3), em São Luís. Com isso, sobe para dez o número de casos de ataques a escolas na Região Metropolitana desde a última quinta-feira (29). Os últimos foram registrados na noite de sábado (1º) e na madrugada de domingo (2).

Criminosos incendiaram a Unidade de Ensino Básica João Lima Sobrinho, localizada no Conjunto Dom Sebastião, no bairro Parque Timbira. Um dos suspeitos identificado como Arlisson da Silva Diniz, o Toba do Pocinha, foi preso e levado para a sede da Superintendência Estadual de Investigações Criminais (Seic).

Graças à ação rápida do Corpo de Bombeiros, as chamas foram controladas e apenas uma sala foi completamente destruída. Em entrevista à rádio Mirante AM, o superintendente da Seic, o delegado Tiago Bardal, informou que os suspeitos de cometerem o incêndio foram avistados, durante a fuga por uma testemunhas, que foi agredida pelos criminosos.

## **ANEXO 2 – ESCOLA MUNICIPAL NO MA ESTÁ SEM FUNCIONAR APÓS ATRASO EM ALUGUEL**

Escola municipal no MA está sem funcionar após atraso em aluguel

Alunos estão há mais de 10 dias sem aulas na unidade, em São Luís (MA).

Cartazes foram instalados por dono do prédio, que cobra pagamento.

Do G1 MA



Escola fechada por atraso no aluguel  
(Foto: G1)

Alunos do Anexo II da Unidade de Educação Básica (UEB) Professor Ronald da Silva Carvalho no bairro Planalto Turu II, em São Luís (MA), estão há 12 dias sem aulas. O motivo é a falta do pagamento do aluguel do prédio onde funciona o anexo, segundo o relato da mãe de um estudante da unidade, que conversou com o **G1**.

Ela, que prefere não ser identificada com medo de retaliação, diz que as aulas foram suspensas no último dia 3 de setembro e soube da suspensão por meio de cartazes afixados no local. “Havia um cartaz. Os funcionários que arrancaram e o proprietário colocou novamente. A prefeitura não pagou os sete meses de aluguel e as crianças estão sem aula”, conta.

O caso, segundo a mãe do estudante, já foi relatado à Secretaria Municipal de Educação (Semed). O **G1** procurou a Semed, que disse estar adotando as medidas necessárias para a imediata reabertura da escola.

**Leia a íntegra da nota:**

*"A Prefeitura de São Luís, por meio da Secretaria Municipal de Educação (Semed) informa que já está tomando as providências necessárias para a imediata reabertura da unidade escolar. A Secretaria informa ainda que os dias letivos perdidos serão repostos mediante planejamento elaborado pela Semed em parceria com a comunidade escolar".*





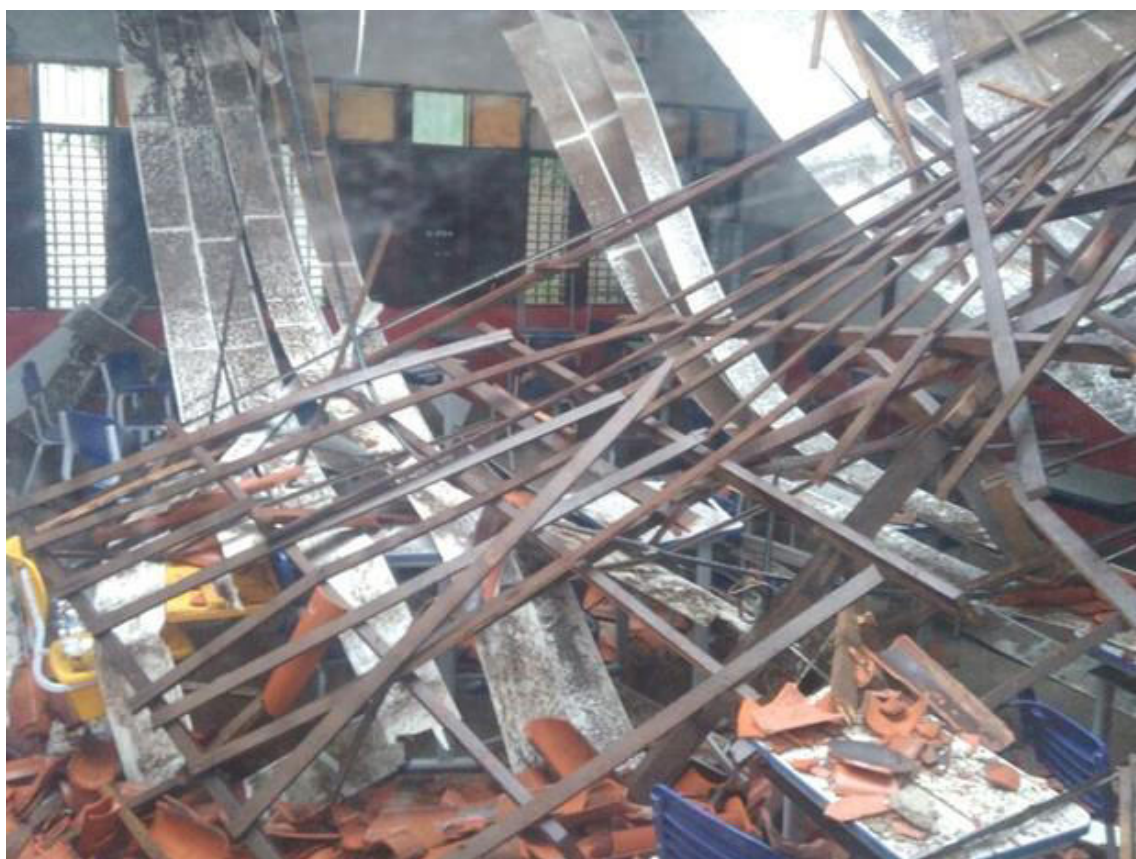
### ANEXO 3 – TETO DE ESCOLA DARCY RIBEIRO DESABA SOBRE ALUNOS EM SÃO LUÍS

Teto de escola Darcy Ribeiro desaba sobre alunos em São Luís

Cerca de 30 alunos assistiam aula no momento do desabamento do teto.

Incidente aconteceu na escola municipal Darcy Ribeiro, no Sacavém.

Do G1 MA



Teto de escola desaba sobre alunos  
(Foto: Divulgação/G1)

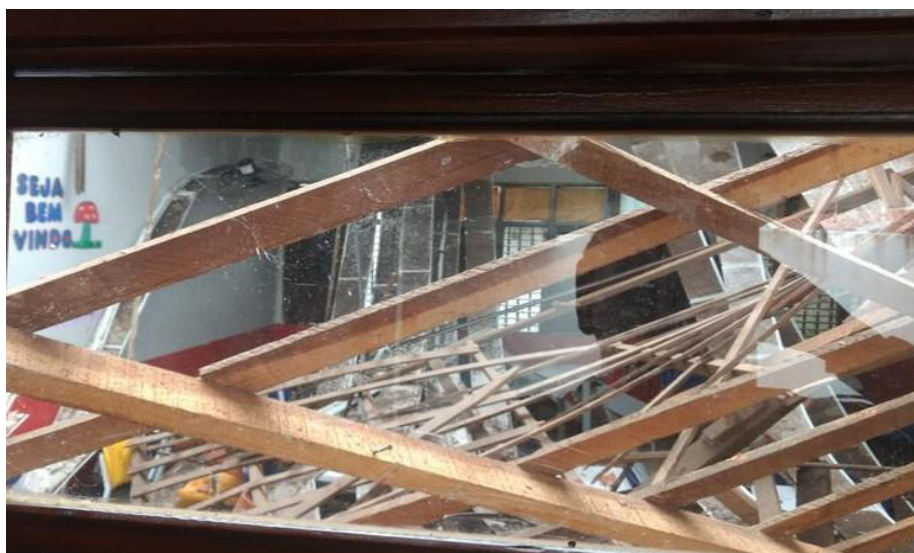
Uma parte do teto da Escola Municipal Darcy Ribeiro desabou na tarde desta segunda-feira (27) e deixou uma professora e dois alunos ficaram feridos. **A escola fica no bairro Sacavém e foi incendiada por vândalos em setembro de 2016.** Na época, a **prefeitura de São Luís disse ter reformado o prédio em parceria com o governo do Estado**, versão contestada por servidores.

A estrutura caiu sobre cerca de 30 alunos do 6º ano, de 11 e 12 anos. As causas do desabamento ainda não foram esclarecidas. As vítimas foram levadas para o Hospital Djalma Marques (Socorrão 1), no Centro. Uma equipe da Defesa Civil interditou o local para fazer um levantamento das condições do prédio.



Dona Balbina, tia de uma das alunas que estava na classe de aula, lamentou a falta de estrutura do local. “Foi Deus que meteu a mão e não matou essas crianças. Um milagre não ter morrido nenhum desses meninos. Minha sobrinha estava na sala, está super nervosa e chorando demais. O colégio está todo comprometido. As salas estão cheias de água, está tudo horrível, não tem condição dos meninos estudarem”, afirmou.

Além do teto do prédio, a cobertura do ginásio está comprometida. Outro problema evidenciado com a chuva foram os alagamentos de várias salas. A sala que foi incendiada em 2016 está fechada sem funcionamento desde o ocorrido.



O **GI** fez alguns questionamentos à Prefeitura de São Luís sobre as condições estruturais do prédio, do valor aplicado na reforma e que tipo de recuperação foi realizada. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) se limitou a dizer que a referida unidade vai passar por vistoria e será submetida a perícia técnica para determinar as causas do ocorrido e avaliar as condições de segurança do prédio. Confira a nota na íntegra abaixo:

#### **NOTA**

*A Secretaria Municipal de Educação (Semed) informa que o teto de uma sala de aula da Unidade de educação Básica (U.E.B.) Darcy Ribeiro (Sacavém) desabou em consequência das fortes chuvas registradas no início da tarde desta segunda-feira (27). Um estudante e uma professora sofreram arranhões e uma aluna foi levada para o hospital Socorrão I com escoriações, permanece em observação, mas passa bem.*

*A Secretaria informa ainda que foram acionados, de imediato, o Corpo de Bombeiros, a Defesa Civil, o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu) e a Polícia Militar, e que uma equipe técnica da secretaria foi enviada à escola em regime de urgência, onde atendeu aos pais e demais estudantes com os esclarecimentos necessários.*

*A Semed esclarece que a referida unidade vai passar por vistoria e perícia técnica para determinar as causas do ocorrido e avaliar as condições de segurança do prédio. A Semed reforça que providenciará as intervenções estruturais necessárias e que os dias letivos serão integralmente repostos mediante calendário suplementar a ser elaborado pela Semed em diálogo com a comunidade escolar.*



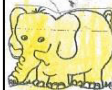



## ANEXO 4 – ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS PARA ACOMPANHAMENTO DE HIPÓTESES DE ESCRITA

### Aluno A

UEB \_\_\_\_\_ Nome \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Avaliação diagnóstica *abril/2016*

Escreva os nomes dos animais:

	ROSV		IMZ
	OVAC		ARAA
	DUZB		SRAA





Escreva uma frase:

Escreva um texto:

### Nível pré-silábico

UEB \_\_\_\_\_ Nome \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Avaliação diagnóstica *junho/2016*

	
MAIHBOGAIPA DE	
	
GAIAI	HIAIMN

*Lea R. Santos*







O gato bebe leite

### Nível Silábico com valor sonoro

UEB \_\_\_\_\_ Nome \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Avaliação diagnóstica *dezembro/2016*

Escreva os nomes dos animais:

	Passarinho		galinha
	elefante		gato
	furuga		rã

Escreva uma frase

*Elefante come a mata*

Escreva um texto

*o elefante foi atropelado e morreu*

*A furuga foi atropelada e sobreviveu*

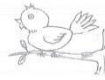





### Nível Silábico alfabético

### Aluna B

UEB \_\_\_\_\_ Nome \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Avaliação diagnóstica *16/01/2017*

Escreva os nomes dos animais:

	Passarinho		galinha
	elefante		gato
	furuga		rã

Frases

*A rã come a comida*

*O passarinho pica a gente*

*A rã come a comida*

*O passarinho pica a gente*

### Nível alfabético









UEB \_\_\_\_\_ Data: abril / 2016

Nome \_\_\_\_\_

**Avaliação diagnóstica**

Escreva os nomes dos animais:

	
_____	_____
	
_____	_____
	
_____	_____

Escreva uma frase:

\_\_\_\_\_

Escreva um texto:

**Nível pré-silábico**





\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

UEB PAIPE, João Maria Data: Setembro / 2016

Nome \_\_\_\_\_

	
PASARINHO	GALINHA
	
GATU	BOI

**Nível Silábico com valor sonoro**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_







\_\_\_\_\_

UEB \_\_\_\_\_ Data: 16/04 / 2017

Nome \_\_\_\_\_

**Avaliação diagnóstica**

Escreva os nomes dos animais:

	
_____	_____
	
_____	_____
	
_____	_____

**Certo:**

O elefante estava perdido no meio da mata. de repente ele ouviu uma vozada de um fala da tia escapla e o elefante fugiu

O elefante estava perdido no meio da mata. de repente ele ouviu uma vozada de uma fala da tia Circangela e o elefante fugiu

**ANEXO 5 - QUADRO 1 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA/ PLANEJAMENTO DE ROTINA DIDÁTICA**

<b>Planejamento de rotina didática</b> <b>Língua Portuguesa</b> <b>Capacidades:</b> Comunicar-se oralmente em diferentes situações do cotidiano, se empenhando em ouvir com atenção e em adequar a fala ao contexto, expressar sentimentos, ideias e opiniões, relatar acontecimentos, expor o que sabe sobre temas estudados; Interagir com materiais diversificados de leitura, experimentando os modos de ler que lhes forem possíveis, combinando estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação; Recontar histórias conhecidas, recuperando características da linguagem do texto; Utilizar o conhecimento já construído sobre a escrita alfabética para ler e escrever textos de alguns gêneros previstos para a etapa. (Componentes curriculares- capacidades 1º Ciclo- I Etapa Língua Portuguesa- Diário de Classe Prefeitura de São Luís-2017). <b>Conteúdo:</b> Estudo do alfabeto, consoante B-b. Leitura e exploração do poema Jogo de bola- Cecília Meireles. Identificação/ reconhecimento/ traçado/ família silábica. Leitura de palavras/ escrita de palavras com B-b.				
<b>Segunda-feira\ manhã:</b>	<b>Terça-feira\ manhã:</b>	<b>Quarta-feira\ manhã</b>	<b>Quinta-feira\ manhã</b>	<b>Sexta-feira\ manhã:</b>
Leitura para deleite “ <i>Menina bonita do laço de fita</i> ”. Roda de conversa. (Port.) Leitura compartilhada do texto: Jogo de bola de Cecília Meireles. Exploração oral do texto (Mat.): formas geométricas.	Leitura deleite: <i>Família Alegria</i> . Roda de conversa. (Nat e Soc.) Tipos diferentes de casas (Port.) Leitura de memória do texto jogo de bola para exploração de rimas e ritmo	Aula com a professora do Período de Planejamento (PL).	Leitura deleite: <i>Lilás, uma menina diferente</i> . Roda de conversa. (Port.) Leitura e reescrita de texto com lacunas “Jogo de bola”. (Mat.) Formas geométricas e Sinais igual e diferente.	Leitura deleite: <i>chapeuzinho amarelo. Chico Buarque</i> . Roda de conversa. (Port.) Ditado ilustrado para escrever\ palavras com B-b. (Ciêñ.) O nosso corpo e a necessidade das atividades físicas para a nossa

	musical do poema. Exploração da lista de nomes da turma buscando a letra B-b.			saúde.
<b>Segunda-feira\ tarde:</b>	<b>Terça-feira\tarde</b>	<b>Quarta-feira\ (tarde)</b>	<b>Quinta-feira\tarde</b>	<b>Sexta-feira\tarde</b>
Resgate de memória do texto Jogo de bola. Exploração dos recursos do texto: rimas, personagens, palavras. (Port.) Estudo da família silábica do B-b. (Mat.): montagem de desenhos com formas geométricas.	(Port.) leitura individual de banco de palavras do texto e Caligrafia;	Não há aula.	(Poart.) Leitura (individual) e caligrafia de palavras com B-b. Leitura de banco de palavras\ encontros vocálicos.	(Port) Roda de leitura: (Arte) Confeção de ilustrações para o texto Jogo de bola.

Fonte: arquivo pessoal (2017)

**ANEXO 6– ATIVIDADE REESCRITA DE TEXTO COM LACUNAS E BANCO DE PALAVRAS “JOGO DE BOLA”**

Complete o texto consultando o banco de palavras:

**Jogo de bola – Cecília Meireles**

A BELA \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A BELA BOLA

DO \_\_\_\_\_

BOLA \_\_\_\_\_

A DA \_\_\_\_\_

A DO RAUL,

\_\_\_\_\_

ROLA A \_\_\_\_\_

E PULA A \_\_\_\_\_

A BOLA É \_\_\_\_\_

É MOLE E \_\_\_\_\_

A BOLA \_\_\_\_\_

É \_\_\_\_\_ E \_\_\_\_\_

É BELA, ROLA E PULA

É \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

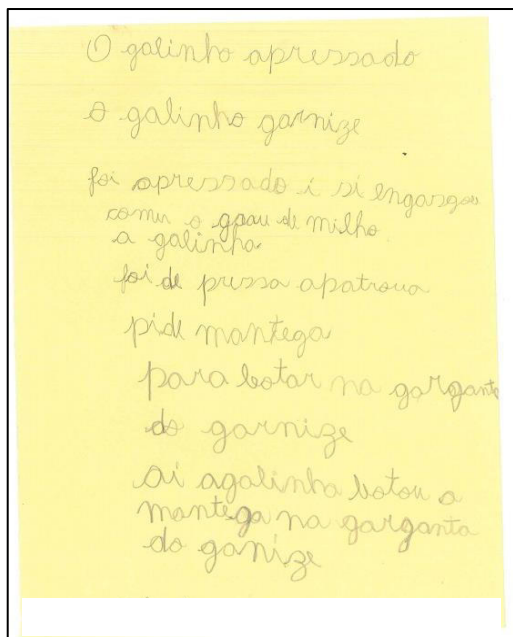
A DE RAUL É DE \_\_\_\_\_

E A DE ARABELA É DE \_\_\_\_\_

BOLA – ROLA – RAUL – AMARELA – ARABELA – AZUL – MOLE – PULA - BELA
--

## ANEXO 7 – PRODUÇÃO TEXTUAL

Reescrita da obra “O galinho apressado” de Tatiana Belynk

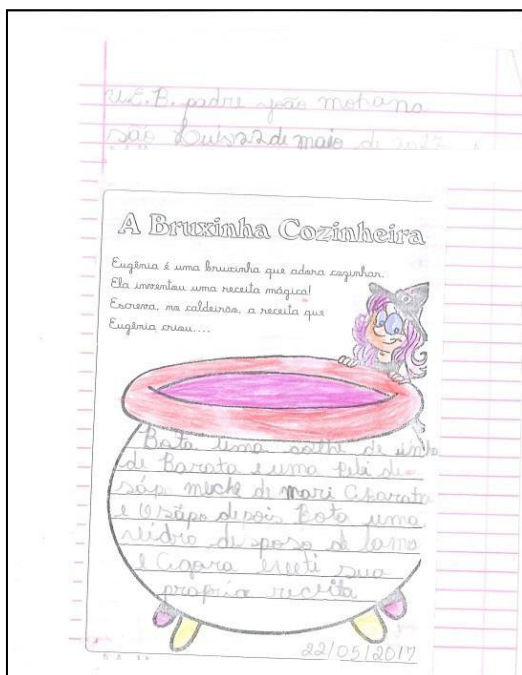


O galinho apressado

O galinho garnize foi apressado e si engasgou como grão de milho.

A galinha foi depressa a patroa pedir manteiga para bota na garganta do garnize, ai a galinha botou a manteiga na garganta do garnize.

Produção textual a partir de imagem – texto receita de bruxa

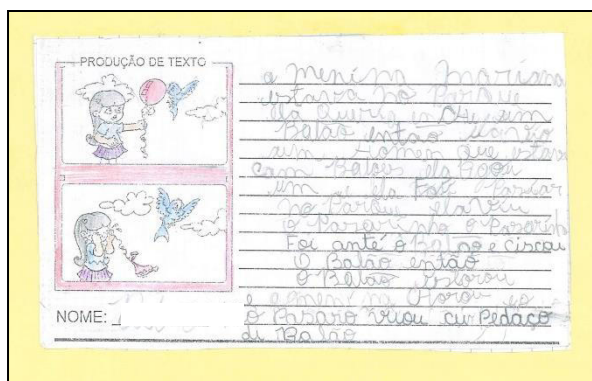


Bota uma colher de unha de barata e uma pele de sapo.

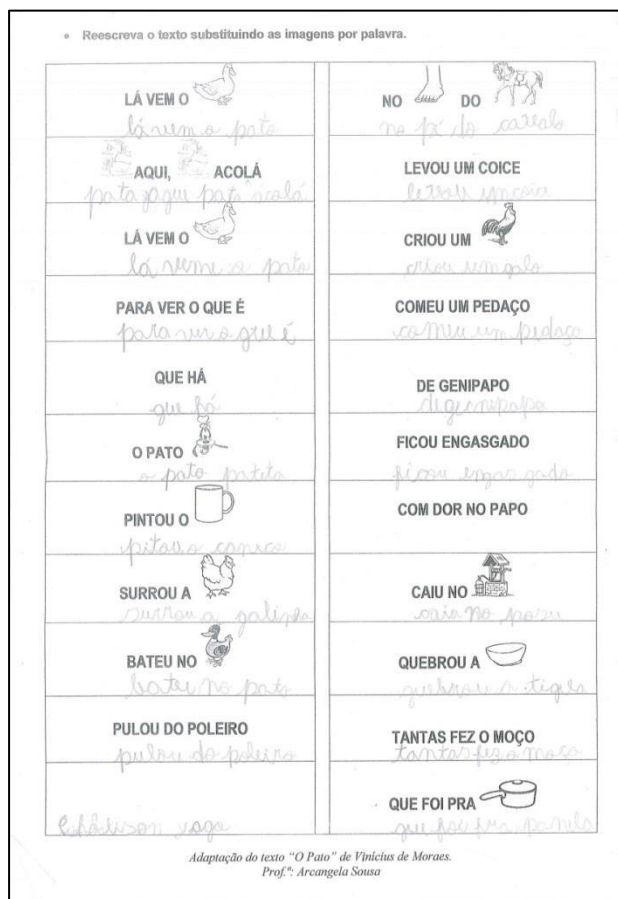
Mexe demais a barata e o sapo.

Depois bota um vidro de esgoto de lama e agora invente sua própria receita

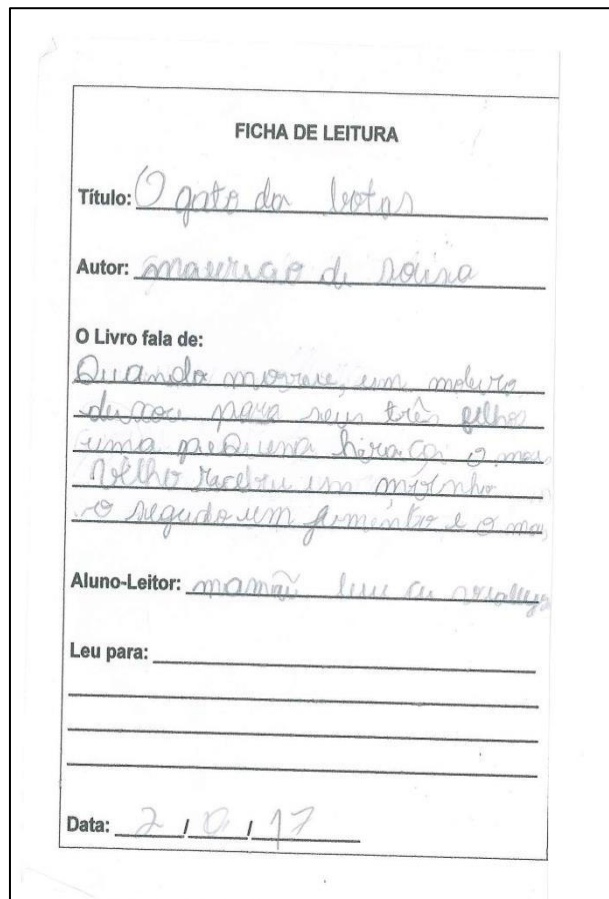
## Produção textual a partir de imagem – texto A menina Mariana



A menina Mariana estava no parque. Ela queria encher um balão, então ela viu um homem que estava com balões ela pegou um e ela foi passear. No parque ela viu o passarinho, o passarinho foi até o balão e ciscou o balão então. O balão estourou e a menina chorou e o pássaro voou como o pedaço de balão.



Reescrita de texto ilustrado  
"O pato" Vinicius de Moraes



Ficha do Projeto Leitura em família

# ANEXO 8 - RESULTADO DO SIMAE

SIMAE 2017 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA / ENSINO FUNDAMENTAL DE 3 ANOS - 2º ANO / LÍNGUA PORTUGUESA / MUNICIPAL / NÚCLEO ZONA RURAL / SÃO LUIS / UEB ENS FUND P/JOSE INOQUEL JOAO MOHANA / A/		TODOS OS ANOS													Padrão de Desempenho	
Nome do aluno	Descrição	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12													Acert. / Anota	Nº
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
ADRIEL RENAN DOS SANTOS ROCHA - 4730500044830		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	85,00	Proficiente
AGATHA GABRIELE SIQUEIRA DA CONCEICAO - 4730500044818		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	85,00	Proficiente
ANGELINA SILVA SANTOS - 4730500044810		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	80,00	Proficiente
ANTONIO PEDRO DO NASCIMENTO BARBOSA - 4730500044827		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	85,00	Proficiente
CARLOS DANIEL AGUIAR GOMES - 4730500044814		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	80,00	Básico
CARLOS HENRIQUE RIBEIRO PRIVADO - 4730500044815		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90,00	Proficiente
DAVID KAYCK MACHADO SOUSA - 4730500044819		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	80,00	Básico
EDUARDA MEDEIROS BATISTA - 4730500044825		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	95,00	Avançado
ERICK RENAN ARAUJO SOUSA - 4730500044813		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90,00	Proficiente
GABRIELLE VITORIA MARINHO SILVA - 4730500044817		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90,00	Avançado
INGRID SARAIVA COSTA - 4730500044820		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	95,00	Avançado
ISAAC GABRIEL DE CASTRO GOMES - 4730500044824		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	85,00	Proficiente
LUIS GUSTAVO BARBOSA PAIXAO - 4730500044831		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90,00	Proficiente
MANUELA CARNEIRO DOS SANTOS - 4730500044821		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	95,00	Avançado
MARIA EDUARDA SA ALMEIDA - 4730500044822		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90,00	Proficiente
NICOLAS VIEIRA DOS SANTOS - 4730500044811		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	70,00	Básico
PEDRO EMANUEL LUZ NOGUEIRA - 4730500044826		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	85,00	Proficiente
RAILIANA FRANCO RIBEIRO SOUSA - 4730500044809		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90,00	Proficiente
RICHARD DE JESUS LELES DA SILVA - 4730500044832		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90,00	Proficiente
SAMANTA LORRANY DAS NEVES ROCHA - 4730500044823		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	85,00	Proficiente
THALISON YAGO DE JESUS SOUSA - 4730500044828		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	85,00	Proficiente
VALBERT CARLOS LEITE LICURGO - 4730500044816		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	75,00	Proficiente
VITORIA EMILY GOMES FRAGA - 4730500044808		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90,00	Proficiente
WALISON RUAN DOS SANTOS ANDRADE - 4730500044829		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	95,00	Avançado
WENDEL RUAN GARCIA GOMES - 4730500044812		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90,00	Proficiente



## ANEXO 9 – INAUGURAÇÃO DA PRIMEIRA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DE SÃO LUÍS



Inauguração da primeira Escola em Tempo Integral de São Luís  
Fonte: Blog do John Cutrim

Antes de completar 30 dias de governo, o prefeito Edivaldo Holanda Júnior deu início ao cumprimento de um de seus principais compromissos de campanha. Acompanhado do vice-prefeito Roberto Rocha e do secretário municipal de Educação, Alan Kardec, o prefeito lançou nesta quinta-feira, 24, a pedra fundamental da primeira escola de tempo integral de São Luís na região da Cidade Operária. A experiência piloto será desenvolvida no Centro de Educação Infantil “Recanto dos Pássaros”, localizado no Jardim América.

“Durante a campanha, vários compromissos foram feitos por mim e Roberto Rocha. E, agora, iniciando nosso mandato, com menos de 30 dias estamos inaugurando a primeira escola de tempo integral, um sonho realizado da comunidade. Essa é a primeira de muitas que virão na cidade de São Luís. É a qualidade que queremos dar ao ensino público municipal na nossa gestão”, afirmou o prefeito.

Para Edivaldo Holanda Júnior, a escolha de uma escola na Cidade Operária para iniciar o projeto tem uma simbologia importante e especial; está localizada em uma das regiões mais populosas da cidade e com a maior concentração de mulheres trabalhadoras. “Mas nós teremos escolas em outras áreas da cidade. Esse é nosso compromisso feito durante a campanha e será honrado durante nosso mandato”, assegurou.



## Tempo integral

Inaugurada em março de 2005, o Centro de Ensino Infantil vai funcionar a partir do dia 25 de fevereiro, data de início do período letivo de 2013, atendendo 215 crianças em idade entre 2 e 5 anos. Das vagas oferecidas, 40 foram reservadas para a creche, 75 para o primeiro período e 100 para o segundo período da pré-escola.

Segundo o secretário municipal de Educação, Alan Kardec, a escolha da unidade de ensino da rede municipal se deu a partir da confluência de dois fatores: localização e instalações. O secretário adiantou que até o início do período letivo o Ciep da Alemanha também funcionará em tempo integral. “Este é um projeto piloto. Vamos fazer a estimativa dos custos e a partir daí, de escola a escola, fazermos os investimentos necessários”, explicou Alan Kardec.

As irmãs gêmeas Evelyn e Ana, de dois anos de idade, foram as primeiras a realizar pré-matrícula no Centro de Ensino Infantil “Recanto dos Pássaros” de tempo integral. De acordo com a diretora do centro, Solange Maria Brandão, o funcionamento em tempo integral deverá reduzir a evasão escolar que em 2012 saltou da média histórica de 10% para 20%, devido à suspensão das aulas.

Para o funcionamento da escola será ampliada a carga horária dos servidores. Segundo a secretária adjunta de Ensino da SEMED, Kariadne Maia, essa ampliação do horário de trabalho vai provocar um maior vínculo entre o servidor e a comunidade. “Vamos começar o ano letivo no dia 25 de fevereiro. Em um acordo com o ministério público e com o Sindicato dos Professores vai nos permitir iniciar na data. Damos início a uma nova fase na educação na cidade de São Luís”, disse.

## Instalações

Junto com o secretário Alan Kardec e equipe técnica da Semed, o prefeito Edivaldo Holanda Júnior percorreu instalações do prédio para verificar as acomodações da primeira escola de tempo integral. Ele visitou a brinquedoteca, uma sala de aula que será modificada, o anfiteatro e o refeitório da escola. O prefeito foi informado sobre as modificações que deverão ser processadas no período de férias escolares que se inicia nesta sexta-feira, 25.

No Centro de Ensino Infantil “Recanto dos Pássaros” será construído um dormitório até o início do período letivo. Com mais essa dependência a escola se aproxima de instalações ideais para atender as crianças. Durante o período em que as crianças permanecerão na escola serão oferecidas cinco refeições, além de atividades educacionais e lúdicas.

## ANEXO 10 – SITUAÇÃO DA UEB RECANTO DOS PÁSSAROS



As dificuldades da escola Recanto dos Pássaros  
Fonte: Assessoria de Comunicação Vereador Honorato Fernandes

O vereador Honorato Fernandes (PT) visitou na última quarta-feira (20) a Unidade de Educação Básica (UEB) Recanto dos Pássaros, escola referência no ensino básico e uma das poucas do município que adota o sistema de ensino em regime integral. No local ele conversou com o diretor e 12 cuidadoras da instituição, que se queixaram da pendência contratual com relação ao trabalho exercido, além de atraso no pagamento.

De acordo o relato das cuidadoras, desde o período de início do trabalho da equipe, datado de Abril de 2014, até hoje, elas vêm desenvolvendo suas funções sem nenhum acordo contratual com a Secretaria Municipal de Educação. Além disso, nos cinco primeiros meses de trabalho o pagamento não foi efetivado. Fora a deficiência com relação a materiais e equipamentos escolares, como colchonetes.

“A ideia de expor estas questões para o vereador Honorato surgiu desde que ele esteve aqui para a reunião da comissão de pais. O intuito é que ele some forças connosco na cobrança de soluções para os problemas da creche, principalmente no que diz respeito a regularização do pagamento e da situação laboral das cuidadoras”, enfatizou Raimundo Nonato dos Santos Silva, diretor da creche.

Após a exposição das queixas, o vereador Honorato pontuou as dificuldades orçamentárias pelas quais a Prefeitura de São Luís vem passando e os processos licitatórios necessários para a aquisição dos equipamentos e materiais escolares. No entanto, firmou o compromisso de intermediar o dialogo entre a categoria e a Prefeitura, no que diz respeito a regularização do trabalho das cuidadoras e ao pagamento indenizatório dos 5 meses de trabalho não pagos, além de viabilizar a aquisição dos colchonetes.

“Hoje mesmo tenho uma reunião marcada com o prefeito Edivaldo, onde já vou aproveitar para expor os problemas relatados aqui, cobrando soluções para estas deficiências. Não vamos medir esforços para cobrar a solução imediata destes pontos”, afirmou Honorato.

## ANEXO 11 – PROTESTO DE PAIS E ESTUDANTES DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM SÃO LUÍS UEB JOÃO MOHANA



Protestos de pais e alunos da UEB Padre João Mohama  
Fonte: G1